



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Improvisar para crescer

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
apresentado à Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário ao abrigo do Decreto-lei
nº43/2007 de 22 de Fevereiro

Orientador de Estágio: Professor Doutor José Mário Cachada

Ema Joana de Castro Cardoso

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Cardoso, E. (2014): Improvisar para Crescer: *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: E. Cardoso. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO-FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, INSTRUÇÃO, PROFESSOR-REFLEXIVO.

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Elisa e António, que mesmo sem a sua presença entre nós, sempre os senti a meu lado, dando-me toda a força para este caminho...

...com a certeza de que onde quer que estejam, tenham um enorme orgulho em ter chegado onde cheguei.

AGRADECIMENTOS

À minha grande mãe, por me ouvir e me amparar nos momentos mais difíceis desta etapa.

Ao “Jô”, companheiro de quase uma vida, por toda a paciência que teve comigo.

Ao meu “padrinho”, colega e amigo Eduardo Cardoso, por toda a partilha de conhecimento e experiência.

Aos meus companheiros e amigos deste ciclo de estudos, pelos momentos de partilha de experiências e por estarem sempre presentes quando necessário.

À minha “irmã” Sandra Mouro e à amiga Ana Magalhães, pelos momentos de descontração, que se tornaram um alento.

À minha tia avó Rosa, pelas suas palavras sábias que a idade lhe proporciona, de consolo e de coragem nos nossos momentos de conversa.

Ao meu Orientador de Estágio, José Mário Cachada, pela sua disponibilidade e acompanhamento.

À Professora Cooperante, Camila Vasconcelos, pela partilha de conhecimento de anos de experiência.

À minha colega de estágio, Sara Pires, pelos momentos de reflexão e interajuda.

Aos alunos da minha primeira turma, pois sem estes a minha experiência não seria a mesma, pela constante partilha.

À Escola Secundária Augusto Gomes, por me ter acolhido durante este ano.

A Todos, o Meu Muito Obrigada

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
INTRODUÇÃO	1
DIMENSÃO PESSOAL	3
<i>A minha caminhada na Educação Física.....</i>	<i>5</i>
<i>O ser Professor de Educação Física</i>	<i>8</i>
<i>Expectativas pessoais em relação ao Estágio Profissional</i>	<i>13</i>
<i>O Professor Reflexivo e o Estágio Profissional.....</i>	<i>15</i>
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	17
<i>O choque com a realidade</i>	<i>19</i>
<i>O Palco da minha Prática Pedagógica.....</i>	<i>21</i>
<i>Eu, a escola, os alunos, a Educação Física e o Estágio Profissional</i>	<i>25</i>
REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	31
<i>Conceção</i>	<i>33</i>
<i>Planeamento</i>	<i>34</i>
<i>Realização do processo de ensino-aprendizagem.....</i>	<i>43</i>
<i>Gestão do controlo e da disciplina na sala de aula</i>	<i>45</i>
<i>A criação de hábitos e rotinas para uma melhor liderança</i>	<i>54</i>
<i>Estudo de Investigação-ação.....</i>	<i>58</i>
<i>Modelo de Educação Desportiva</i>	<i>76</i>
<i>Avaliação.....</i>	<i>91</i>
RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR.....	99
<i>Eu e a comunidade.....</i>	<i>101</i>
<i>Conselho de turma, Diretor de turma e Eu</i>	<i>104</i>
CRESCIMENTO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	109

<i>Da reflexão ao crescimento.....</i>	<i>111</i>
UM OLHAR SOBRE O MEU FUTURO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Grupo I do questionário aplicado	63
Figura 2: Grupo II, III e IV do questionário aplicado	64
Figura 3: Manual do Capitão	83
Figura 4: Guião de aula dos treinadores	84
Figura 5: Folha de pontos de aula.....	85
Figura 6: Cartaz de pontuação	85
Figura 7: Cartaz de jogos do torneio Megavólei	89
Figura 8: Ficha de avaliação final 1º período 2013/2014.....	96
Figura 9: Ficha de reflexão final 3º período 2013/2014	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à informação por mim transmitida no início da aula (tudo o que antecede ao exercício de aquecimento) (Grupo I do questionário aplicado).....	65
Quadro 2: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à apresentação dos exercícios da aula (Grupo II do questionário aplicado).....	65
Quadro 3: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à parte final da aula (Grupo III do questionário aplicado).	66
Quadro 4: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente à exposição/preleção (Sub-Grupo IV).....	66
Quadro 5: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente à demonstração (Sub-Grupo IV).	66
Quadro 6: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente ao recurso a palavras-chave (Sub-Grupo IV).	67
Quadro 7: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente ao questionamento (Sub-Grupo IV).....	67

RESUMO

O presente documento tem como princípio a reflexão sobre o ser Professor Estagiário, através da experiência desenvolvida como Professora de Educação Física, para conclusão do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, realizando este percurso de Estágio Profissional na Escola Secundária Augusto Gomes em Matosinhos. Este último passo para a conclusão deste ciclo de ensino foi um misto de emoções e situações que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional, no seio de uma grande comunidade que me rodeou, Núcleo de Estágio, Professora Cooperante, Orientador de Estágio, mas em que os alunos foram o centro deste progresso. O presente documento é assim repartido em várias partes, para o leitor poder seguir o caminho do progresso deste desenvolvimento profissional. Posterior a toda uma conjuntura introdutória, é dado início ao conhecimento pessoal do Professor Estagiário e a sua posição sobre esta profissão, aludindo a momentos fulcrais para esta profissionalidade, a *“Dimensão Pessoal”*. O *“Enquadramento da Prática Profissional”*, a *“Realização da Prática Profissional”* e a *“Relação com a Comunidade Escolar”* são partes caraterizantes e descritivas deste percurso, onde são apresentadas e refletidas as ações no decorrer desta prática pedagógica, seguidas pelo *“Crescimento como Professora de Educação Física”*, onde é feita uma reflexão individual sobre o crescimento como pessoa e como profissional de Educação Física. O documento é concluído em jeito de reflexão sobre as perspetivas futuras que o Estágio Profissional proporcionou, levando-me a *“Um Olhar Sobre o Meu Futuro”*, onde são revistos momentos importantes e gratificantes que levam a acreditar nesta profissão nos dias de hoje e a aumentar o gosto em ser Professora de Educação Física, abrindo novos caminhos que até então não tinha considerado na área do Desporto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, PROFESSOR REFLEXIVO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

ABSTRACT

This document aims to reflect the act of being a Traineeship professor, through the evolved experience as Physical Education Professor, finishing the 2nd Cycle in Teaching Physical Education in the Basic and Secondary Education, at Faculty of Sport of University of Porto, making the Professional Traineeship at Secondary School Augusto Gomes, at Matosinhos. This final step to the conclusion of this teaching cycle was a mix of emotions and situations that helped me to grow as a person and as a professional in the middle of a great community that surrounded me like the Internship core, the Cooperative Teacher, the Traineeship Supervisor, but where the students played the core of this progress. This document is divided in various parts, allowing the reader to follow the path of this progress on this professional development. After all the introductory juncture, starts the teacher's professional knowledge about this profession, alluding key moments to it, "The Personal Dimension, the "Professional Practice Framework", "The Realization of Professional Practice" and "The School Community Relationship" are characterizing and descriptive of this route, where the actions of the pedagogic practice are presented and reflected, followed by "The Growth as Physical Education Professor", where an individual reflection about the growth as a person and professional takes place. The document is finished in a reflective way about the future perspectives that the Professional traineeship provided, taking me to "A Look through my future", where are revised important and grateful moments that make me believe on this profession nowadays, and growing the taste of being a Physical Education Professor, opening new paths that until now haven't considered in the Sports area.

KEYWORDS: PROFESSIONAL TRAINEE, REFLECTION, REFLECTIVE TEACHER, PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica
AMA – Adaptação ao Meio Aquático
AS – Avaliação Sumativa
CRE – Centro de Recursos Educativos
DT – Diretor de Turma
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
ESAG – Escola Secundária Augusto Gomes
ESECB – Escola Superior da Educação de Castelo Branco
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
ISMAI – Instituto Superior da Maia
MEC – Modelo de Estruturas do Conhecimento
MD – Modelo Desenvolvidor
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
OE - Orientador de Estágio
PC – Professora Cooperante
PE – Professor Estagiário
PFI – Projeto de Formação Inicial
RE – Relatório de Estágio
UBI – Universidade da Beira Interior
UD – Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio (RE) surge no culminar do objetivo pessoal da realização do estágio com a reflexão e análise de todo o processo de Estágio Profissional (EP), inserido no terceiro e quarto semestres no 2º Ciclo de Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo 2013/2014, confrontando com a literatura, a realidade por mim vivenciada.

O EP termina assim a formação inicial do Professor Estagiário (PE), que tem como objetivo geral “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (Matos, 2013a, p.3)¹.

Durante este estágio, o PE encara um papel de professor da escola onde leciona e, simultaneamente, de aluno, representando a instituição de formação, cada um com os seus direitos e deveres (Pacheco & Flores, 1999), encarando assim a responsabilidade de trabalhar em grupo, com o seu Núcleo de Estágio (NE), partilhando conhecimentos, discutindo ideias, refletindo situações. Neste grupo específico, deste EP, fazem parte, para além dos restantes PE, a Professora Cooperante (PC) e o Orientador de Estágio (OE) que representa o elo de ligação entre a prática pedagógica do estagiário e a faculdade. Estes orientam-nos no novo caminho de descoberta de capacidades, competências e conhecimentos da docência, dando-nos autonomia na realidade escolar, promovendo a reflexão crítica ao longo do EP.

Assim, ao longo deste documento, serão expostas as minhas vivências no EP. Este documento é relatado como se de uma peça de teatro se tratasse, onde eu sou a atriz principal e todos os intervenientes neste meu percurso são os atores secundários, mas não menos importantes.

¹ Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Desta forma, optei por não construir um RE com a estrutura que normalmente é trilhada nos relatórios, oferecendo algo mais pessoal ao relatório, com uma abordagem muito própria, transparecendo o palco que foi este EP. Assim o RE é constituído por partes distinguidas por títulos da grande área a abordar e no seu folhear encontram-se os subtítulos para a distinção dos vários assuntos.

A primeira parte, *“Dimensão Pessoal”*, visa o conhecimento da personalidade do PE, seu percurso de escolha pelo desporto e pela profissão de docente. São referenciadas as expectativas iniciais confrontadas na realidade.

A segunda parte, *“Enquadramento da Prática Profissional”*, apresenta-se um pouco extensa, mas como será possível verificar, o meu enquadramento foi bastante diferenciado. Nesta, são expostos todos os atores envolvidos no EP, bem como os seus cenários.

Na *“Realização da Prática Profissional”* é exposta a conjuntura entre a teoria e a prática. Desta faz parte tudo o que vai da conceção até à avaliação, o planeamento, a realização da prática, gestão, disciplina e criação de hábitos. Faz ainda parte desta o estudo de investigação-ação.

Segue-se a *“Relação com a Comunidade”*, onde estão presentes todos os atores que se cruzaram na minha prática pedagógica, dando principal realce às tarefas que o PE encara perante uma comunidade escolar, como as atividades desportivas em que está envolvido e o acompanhamento das funções de Diretor de Turma (DT).

“Crescimento como Professora de Educação Física” é o patamar que se segue, onde neste existe uma reflexão, evidenciando o crescimento do PE num culminar de experiência, com principal incidência sobre o professor reflexivo.

Por fim, *“Um Olhar Sobre o Meu Futuro”*, como conclusão dos vários temas expostos no RE e seus efeitos, juntamente com as perspetivas futuras.

As várias interrogações que coloco ao longo desta peça refletem em parte as dúvidas que foram surgindo e que não acabam por aqui. A vida é uma constante interrogação, no passado, no presente e no futuro, onde sobre este vejo um grande ponto de interrogação nesta área escolhida como cominho, mas onde acredito que há futuro ainda que com inquietações.

DIMENSÃO PESSOAL

Nascida a 19 de julho de 1989, cujo primeiro nome igual ao da minha mãe, Ema, o segundo oriundo da sugestão da minha madrinha, Joana, assim fui batizada de Ema Joana de Castro Cardoso.

O meu berço desde nascença, a cidade de Águeda, tão conhecida pelos seus habitantes como “Águeda-a-Linda” foi assim caracterizada por Portela (1904, p.322) “essa Águeda-Linda que se criou à custa dos afetos de toda a sua gente e da mais gente que por ela passou – ficou e ficará sempre, cada vez mais linda, nas tradições, nas paisagens, nas crenças, nos costumes, que são toda a sua alma”.

Sou o elemento mais novo de toda a família, entre primos e primas de ambas as partes. Sempre tive a sorte de ter muito carinho, sendo uma família bastante numerosa onde sempre estivemos todos juntos, em férias, aniversários, celebrações, convívios, enfim, as mais diversas atividades (passeios de bicicleta em forma de “*peddy paper*”, tardes passadas a nadar no rio), tempos onde ainda não havia a grande influência das tecnologias que há nos dias de hoje, onde as crianças brincavam em grupos de amigos na rua. Talvez por isso 3 elementos desta família (eu e mais dois primos) tenham seguido a via do desporto. Sempre fomos encorajados a praticá-lo, principalmente pelo meu avô que era um nadador nato. Talvez a genética familiar desportiva onde sempre estive inserida me tenha, igualmente, ajudado nesta escolha pelo ramo desportivo. Aliás, já Bray (2000) tinha referenciado que o desempenho desportivo resulta da interação entre fatores genéticos e ambientes.

Diretamente, sempre fui mais influenciada pelo meu irmão mais velho. Foi ele que me ensinou a nadar, a andar de bicicleta. As tardes de verão eram passadas na sua companhia e na dos seus amigos, onde realizávamos as mais diversas atividades lúdicas ao ar livre. Por outro lado, as minhas primas ensinaram-me a jogar ténis. Contrariamente a todas as práticas que fui obtendo através deles, a modalidade por mim praticada mais tarde não me foi transmitida por ninguém. Fui aprendendo sozinha, na rua, com os vizinhos, no pátio de casa, no recreio da escola com os rapazes. Apaixonei-me pelo futebol, modalidade pela qual me vim a federar com 15 anos de idade, pelo Recreio Desportivo de

Águeda, a minha primeira grande casa no futebol feminino. O futebol acompanhou-me ao longo de todo o meu crescimento até aos dias de hoje, embora, atualmente, me encontre mais afastada da prática.

É por tudo isto que digo que o gosto pela prática desportiva é um bichinho que nasceu comigo e vem-me acompanhando desde sempre, influenciada direta ou indiretamente. A minha mãe sempre me disse que aprendi a andar muito cedo, e segundo ela, quando fiz um ano “já corria a casa toda”.

Na mesma altura em que me federei no futebol feminino, dei o meu primeiro passo no Ensino Secundário, onde teria que decidir qual a área a seguir. Na minha zona de residência não havia nenhuma escola onde fosse lecionado um curso tecnológico de desporto, sendo que também ainda não via o desporto como um trabalho futuro mas sim como um *hobby*, uma forma de descontração, crescimento, aprendizagem, convívio, felicidade, brincadeira e de refúgio. Assim, optei por seguir a vertente das artes, do desenho, da pintura, do *design*. Atualmente ainda estou ligada a esta área artística, mas apenas como prática de descontração do dia-a-dia. Já dizia o grande pintor Turner “eu não pinto para que me percebam, mas para mostrar o aspeto de determinada cena”².

Não fui eu que descobri em primeira mão que esta seria a minha opção de vida, mas sim o meu irmão que já na altura da escolha da área a seguir, insistia que a minha vocação passaria pelo desporto, propondo que fosse estudar para uma escola mais longe, mas com apenas 14 anos ainda não tinha as ideias bem formadas e uma visão do futuro pouco estruturada, o que queria em concreto para mim, onde me sentia realmente realizada, acabando por optar por outro caminho, contando com todo o apoio da minha família.

Eu acredito que nada acontece por acaso, tudo tem uma razão de ser. Se não tivesse optado pela via das artes, não teria hoje a afilhada linda que tenho, nem o companheiro de uma vida ao meu lado, nem tão pouco poderia ter continuado o meu caminho na mesma equipa de futebol. Outras portas se poderiam ter aberto, muitas outras coisas se poderiam ter proporcionado, melhores ou piores, mas isso quem sabe?

² In Bockemuhl, M. (2001). *J.M.W. TURNER*. Hohenzollernring: Edições Taschen.

No entanto, mais tarde, no 11º ano tive um professor de Educação Física que me falou muito sobre o que era o curso de desporto na universidade, o que se fazia, que tipos de matérias eram abordadas, quais as saídas profissionais, pois este já era visto como um futuro no desemprego. Esse mesmo professor mudou a minha maneira de ver o desporto e percebi que era isso que gostaria mesmo de fazer no futuro.

Comecei por fazer a comparação entre o desporto e as artes, onde realizava uma retrospeção e imaginava a minha vida profissional nas duas áreas. Por um lado, a desenhar e sentada numa secretária num gabinete de *design* em frente a um computador, num ambiente criativo. Por outro lado, o ar livre, a serenidade desportiva, de convívio, praticando desporto, ensinando os outros, apreendendo cada vez mais sobre o desporto, começando a ver o desporto com outros olhos e como uma saída profissional cada vez mais concreta.

O facto de ter dois primos mais velhos que seguiram o caminho da formação superior na área do desporto ajudou-me a conhecer o que era, o que se aprendia, como se aprendia, vivenciando cada vez mais a área, motivando-me cada vez mais a seguir a via do desporto. Este fascínio por aprender mais no ramo do desporto não poderia por isso ficar apenas pela prática habitual da modalidade de futebol como até então.

Todas estas ideias, informações e opiniões, foram-se estruturando até ao 12º ano, altura em que tive a certeza absoluta do que pretendia, pois começou a aproximar-se a altura de todas as decisões com a necessidade de ingresso no ensino superior, ainda que contra a opinião de alguns professores da área das artes, onde uma docente me tentou demover, sem êxito, pois estava determinada a seguir a área do desporto. Refleti várias vezes e a decisão foi fácil e não foi tomada por falta de experiências transmitidas do mundo das artes, pois também as vivenciava frequentemente com pessoas da família nessa área que também me elucidaram em parte sobre o ensino superior na área do *design*.

Ter ingressado numa equipa de futebol feminino ajudou-me bastante a crescer no desporto, ter uma prática regular de um desporto federado, com treinos intensos, jogos, todo o espírito de equipa, de balneário, um ambiente competitivo, a estrutura técnica da equipa, a festividade, o alcançar dos meus

limites e ir mais longe. Todas estas condicionantes foram importantes na decisão tomada.

Após a entrada no curso de Desporto e Atividade Física na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB) percebi ao longo do ano que este curso não me daria as bases sólidas necessárias à aprendizagem da Educação Física. Por conseguinte, no ano seguinte ingressei no curso de Ciências do Desporto na Universidade da Beira Interior (UBI), terminando o curso de 3 anos em 2012.

Ao longo dos 3 anos de licenciatura, percebi que era necessário um complemento a todos os conhecimentos adquiridos, pelo que ingressei na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) para adquirir o grau de mestre. Este objetivo está prestes a ser alcançado, indo contra a crença e as expectativas de muitas pessoas que estão ligadas direta ou indiretamente a mim.

E assim aqui estou com cerca de 18 anos de estudos no papel de aluna, onde neste ano tenho a oportunidade de estar finalmente do outro lado, como professora de EF, mas curiosamente sendo ainda estudante.

O ser Professor de Educação Física

Antes de mais é importante percebermos, tudo o que envolver o professor, tudo em que ele está envolvido, o que é a educação e a prática da docência nas escolas, no fundo o ser professor o que é.

Segundo Alves (1997, p.182) “tornar-se professor será somente uma parte do processo de socialização profissional”.

O ser professor, como nos diz Queirós (2012), encaixam-se em 3 domínios diferentes, educacional, diz respeito à maneira como o professor leciona as suas aulas, como as orienta, como ensina, métodos de ensino; profissional, o professor tem em conta todos os valores que aprende enquanto estudante desta área, bem como uma constante aprendizagem e conhecimento, análise das suas aulas; por fim, psicossocial, onde o professor deve criar uma relação com os seus alunos, onde se encontre a vontade com estes para falar e os ajudar em todos os sentidos, quer dentro ou fora da sala de aula e da escola,

conhecer as dificuldades de cada um, tudo isto em relação com a sociedade em que está envolvido.

A educação é muito mais para além de todas estas características dentro destes 3 separadores anteriormente referidos, não deixando claro de estes serem importantes. Nóvoa (2009), diz-nos que para se ser um bom professor não se pode separar a profissionalidade do docente da personalidade do professor, sendo essenciais 5 matérias fundamentais: o conhecimento, saber bem o que se ensina, conduzindo o aluno à aprendizagem; ter cultura profissional, o professor deve conhecer e compreender a instituição escolar, integrar-se nela aprendendo com os colegas mais experientes, dialogando com todo o corpo docente, pedindo a opinião dos professores mais experientes quando se sentir desorientado ou com dúvidas, o professor deve também fazer reflexões sobre o seu trabalho avaliando-se a si próprio para poder evoluir de reflexão para reflexão; ter tato pedagógico, algo que não está incutido em todos os professores, pois não é algo que se pode aprender ou adquirir pelos livros, mas sim que nasce com a pessoa, interligando-a com a personalidade do professor, este deve saber conduzir o aluno da melhor maneira; trabalho em equipa, algo que vai para além das fronteiras organizacionais da escola, significa dimensões coletivas e colaborativas, intervenções conjuntas nos projetos escolares; por fim uma última dimensão, o compromisso social, onde o professor deve ter princípios, valores, e passá-los para os alunos, preparando-os para a sociedade atual, tendo em conta a inclusão social e diversidade cultural, conseguir que a criança siga o caminho certo, conhecendo o aluno e ajudá-lo para além da escola.

Para além destes aspetos, o professor deve organizar a educação dos seus alunos em torno de quatro pilares de conhecimento fundamentais da educação. Sobre estes Queirós (2012), diz-nos que o professor deve aprender a conhecer, aprender os instrumentos da compreensão, adquirir uma vasta cultura geral sobre a disciplina que leciona, a EF no nosso caso, aprender a aprender; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e

por último o professor deve aprender a ser, este é uma via integradora das três anteriores.

É ainda importante que um professor seja capaz de receber alunos diferentes, dando-lhes uma educação e um ensino desigual para que consigam alcançar os mesmos objetivos, consoante as necessidades, motivações, aptidões de cada aluno, independentemente.

Assim o professor deve ser capaz de captar e diagnosticar estes problemas diferenciados, estando pronto para agir e tomar as melhores decisões perante uma escola plural ou multicultural.

Deve ainda adquirir competências profissionais, saberes sobre a sua profissão, como a realizar e o porquê das suas escolhas perante as diversas situações, com o objetivo de estar preparado para a escola inclusiva, onde as adaptações às diversas necessidades especiais dos alunos são uma constante adaptação e aprendizagem do professor.

Neste seguimento Nóvoa (2009, p.1) refere 5 sugestões que devem funcionar como base na formação de professores, onde devem:

- “- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;

- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;

- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;

- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;

- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.”

Contrariamente a tudo o que referi até aqui, outra hora existiram ocasiões em que a universidade e as escolas em que os estagiários atuavam tinham

funções diferentes na respetiva formação destes, a universidade ocupava o papel científico e a escola o papel pedagógico na sua formação, acabando por ambos surgirem em momentos distintos do percurso de formação profissional (Field, 1994).

Relativamente ao meu caso e ao de mais colegas neste ano de estágio, este é o nosso ano zero, onde aprendemos a viver numa escola, a sermos realmente professores, a passar de todo um conjunto teórico e prático para uma prática real em frente a uma ou mais turmas, onde criamos uma identidade como professores iniciantes que somos. A este registo, Vila (1988) define um professor iniciante como a pessoa que se encontra na fase final da sua formação inicial, cuja pretensão será angariar aprendizagens significativas que proporcionem o sucesso do momento de transição profissional.

O momento tão desejado por nós ao longo de todos estes anos de formação específica finalmente chega e enfrentamo-lo com receio do que realmente nos espera.

No que diz respeito diretamente ao professor de EF, sempre vi este como um possuidor de respeito pelos alunos e todo o corpo docente da escola, havendo respeito mútuo entre ambos, dinamizador e criativo nas suas aulas, ter uma boa comunicação com os alunos, inclusive ir conhecendo-os um a um socialmente, pois para além da responsabilidade de transmissão de conteúdos, deve ser um amigo e perceber os problemas que destes possam existir (dentro e fora do contexto escolar) a fim de os poder ajudar. Controlar os seus alunos e a sua aula, para ter um bom funcionamento desta, implementar algumas regras básicas desde cedo para que estas sejam interiorizadas nas turmas, deve obter o conhecimento da matéria que leciona e estar em constante aprendizagem. Este deve ainda saber trabalhar em equipa dentro da escola onde lesiona, ou seja, deve comunicar com todo o corpo docente da escola, desde equipa não docente, funcionários, o porteiro, etc., aos restantes professores da escola e diretor, bem como os estagiários, ao qual o professor já tendo passado por essa experiência deve-se mostrar disponível para os ajudar. Para além de tudo isto, deve atender na sua grande maioria ao que foi relevado até aqui.

Nesse seguimento, porquê ambicionei ser professora de Educação Física?

Sempre fui apologista de que se deve cuidar da criança que há dentro de nós, e por isso sempre estive muito ligada às crianças e adolescentes que me rodeiam e sempre me senti próxima destes com que lido no dia-a-dia. No meu clube de futebol sempre tinha a tendência para ajudar as mais novas a aprender, ajuda-las a evoluírem, mas sempre com espírito de divertimento para com a modalidade. Para além disso sempre senti nos tempos de aluna que o professor de EF mais do que transmitir conhecimentos e conteúdos das mais variadas modalidades é um amigo, um transmissor de atitudes e valores, que guia as aulas como uma forma de aprender descontraidamente. Poder juntar estes dois prismas, o ensino de desporto com a interação com crianças, era o ideal. Podia seguir uma vertente do treino mas sempre quis algo mais versátil e interativo, ensinar brincando, no sentido de proporcionar, primeiramente, o prazer pela prática para com isso atingir os objetivos pedagógicos.

Conscientemente sempre foi esta a ideia que tive e agora com a experiência do estágio, reforcei toda essa certeza de ser professora de EF, embora saiba da situação precária do nosso país e principalmente dos professores, mais precisamente da desvalorização que a EF está a sofrer do programa nacional, onde este tende a diminuir a sua carga horária e até mesma a cotação desta para a média em determinadas situações, que deixa de ser necessária. Este conjunto de situações, entre outras, tornam a profissão de professores de EF algo viciosa e marginalizada, obrigando a que a nossa área esteja em permanente reformulação da legitimação para que possa afirmar o seu lugar no currículo (Graça, 2012).

Contrariando algumas pessoas da minha família, que sempre me disseram que o ensino não seria a melhor vertente, sugerindo que fosse para uma área do *fitness* ou da atividade física para idosos, mas a verdade é que agora ou daqui a 15 anos só alcanço o meu objetivo de dar aulas com este mestrado ao invés que se não o fizesse nunca conseguiria ir por este caminho, nunca conseguiria alcançar o objetivo de dar aulas.

Para podermos ver a EF mais aprofundadamente no seio da educação, Pereira (s.d.) no tratado de EF, diz-nos que esta no meio pedagógico tem uma educação simples mas com uma metodologia, estruturada e de excelência, onde o exercício físico deve ser visto como meio de desenvolvimento e de aperfeiçoamento da personalidade psicossomática da pessoa. Esta simples educação deve ser integrada em relação aos fins que se pretende, ao objetivo pela qual se atua e nos meios em que se aplica.

Assim vejo isto como parte das expectativas que ambicionava conseguir adquirir e transmitir no início desta minha carreira como profissional da educação na área da EF.

Expectativas pessoais em relação ao Estágio Profissional

É importante percebermos antes de mais qual o objetivo do EP, as suas funções e deveres, bem como o compromisso que temos perante a faculdade que representamos e a escola onde atuamos como estagiários, mas principalmente como professores iniciantes. Fernandes (1997, p. 69) diz-nos, neste contexto, que o objetivo do EP como sistema de apoio aos professores é “ajudar os professores principiantes a desenvolver a sua identidade profissional, a elaborar um relatório de ações apropriado e a estruturar o seu autodesenvolvimento profissional dirigido”, onde se fornece informações e o devido aconselhamento de forma a que o jovem professor alcance os objetivos de autonomia e inovação, baseando-se na formação pessoal e na cultura escolar, tornando assim importante o acompanhamento destes professores por outros mais experientes. Develay (1994) diz-nos que este acompanhamento influencia e proporciona aos iniciantes a identificação da profissionalidade docente criando um sentimento de identidade, pertença de um grupo, e pela instituição académica. Wilson e D’Arcy (1987) referem a própria instituição como desenvolvedora de um programa sistemático de apoio a professores iniciantes, com vista a socializá-los na profissão e a ajudá-los a tratar os problemas com vista ao seu desenvolvimento profissional.

No início deste ano de estágio, foi proposto realizar um Projeto de Formação Individual (PFI), onde dentro deste deveria constar as expectativas iniciais para o EP. Assim continuo a subscrever que o EP é o último patamar para o fim dos cinco anos de trabalho específico, estudo e aprendizagem para o objetivo de concretização profissional.

Deste EP tracei o objetivo de aprender tudo o que me fosse dado a aprender e a conhecer para ensinar, efetivar a docência da melhor forma possível bem como vivenciar todo o dia-a-dia de um professor. Aprender e concretizar as funções de um professor, conceber, planejar e refletir com a maior eficiência possível que me permitisse evoluir nesta profissão. Integrar o seio escolar, principalmente o grupo de EF e o corpo docente, foi também um objetivo importante para mim, pois para um professor desempenhar ainda melhor o seu trabalho é fundamental que conheça e se relacione com o meio escolar envolvente.

Para a minha turma, desejei ser capaz de implementar o espírito de equipa, o trabalho em grupo, o gosto pela prática desportiva para além das aulas de EF, reduzir a quantidade de alunos que não realizam aulas por não gostarem da prática de EF, ensinar o que me for possível ensinar da melhor forma possível tanto em aulas lúdicas, dinâmicas ou interativas, bem como em teóricas, tudo o que conseguisse para motivar os alunos. Fundamentalmente, ambicionava atrair os alunos através da minha personalidade, para que estes gostassem de mim como pessoa e professora e encarassem as aulas como momentos rentáveis e produtivos.

Em relação à PC, esperava que esta me ensinasse todo o funcionamento da escola (leis, regras, burocracias, etc.), que me criticasse em tudo o que tivesse para melhorar, refletisse comigo sobre os meus erros, proporcionando-me críticas construtivas, que me transmitisse o seu conhecimento de todos os anos da sua experiência, pois a experiência é fundamental para lidar com uma turma.

Em relação ao PO, aguardei deste o máximo de apoio no que toca a questões mais relacionadas com a faculdade, como o projeto de investigação-ação, o RE, entre outras dificuldades que surgiram ao longo deste ano de

trabalho e prática profissional, bem como *feedback's* das suas observações às minhas aulas, debatendo-as.

Neste ponto de vista de trabalho entre os diferentes agentes participantes no meu EP, Braga (2001, p.128), defende “a necessidade de um programa sistemático e combinado entre a escola e a faculdade, que facilite a consecução do desenvolvimento pessoal, profissional e social do profissional em formação. Os orientadores das escolas precisam de conhecer os pontos de contacto entre as experiências que a prática faculta aos estagiários e as perspectivas apresentadas na faculdade, do mesmo modo que esta se deve interessar pelos desafios que os professores principiantes enfrentam no seu quotidiano, para assim os consciencializar das suas opções”. Assim, devo referir que toda a comunicação e trabalho conjunto entre os agentes intervenientes no estágio foi bastante importante para ultrapassar todas as dificuldades sentidas. Embora por vezes, tenha sentido alguma falta de suporte.

O Professor Reflexivo e o Estágio Profissional

Antes de mais, na minha opinião, considero que um professor reflexivo na sua prática só se torna um professor competente quando essa reflexão é coerente com a realidade, com as suas ideias e ambições. No seguimento desta ideia, Clark e Peterson (1986), vêem o professor reflexivo como um sujeito reflexivo, racional, com rotinas, capaz de tomar decisões e de emitir juízos, sendo guiado pelas suas crenças, pensamentos da sua prática, sendo alguém que constrói, elabora e testa as suas hipóteses.

Braga (2001) e Roth (1990), enumeram uma série de características específicas do professor reflexivo, entre elas, interrogam-se com o quê, porquê e como se fazem as coisas; usam indignação; procuram alternativas; mantêm uma mente aberta; comparam e confrontam; aceitam diferentes perspectivas; experimentam; adaptam-se à instabilidade e à mudança; formulam hipóteses; avaliam o que funcionou, o que não funcionou e porquê; toma decisões na prática; entre outros. Braga (2001) acrescenta que um professor reflexivo deve

ser aberto a mudanças, capaz de analisar o seu próprio ensino, crítico consigo mesmo, com um vasto domínio sobre as destrezas cognitivas e relacionais.

É importante assim perceber que a reflexão deve estar sempre presente num professor. Este deve ser capaz de refletir sobre a sua prática, os seus erros e as suas glórias e ponderar sobre estes com calma para perceber o que deve fazer de diferente e o que pode adotar no futuro. Com isto, Estrela (1997) defende que um bom professor reflexivo não se limita a aplicar receitas, mas sim recolhe saberes da sua experiência e posterior reflexão sobre ela. Sobre tal assunto Nóvoa (1995, p.27) menciona a capacidade de refletir como a habilidade que o professor possui para dar “respostas únicas” a situações que “apresentam características únicas”.

Deste modo, de acordo com estas referências educacionais, completo a minha ideia inicial de professor reflexivo com a noção de que este deve, também, investigar e atestar todas as suas práticas e decisões no sentido de ser o mais competente possível e melhorar as suas proficiências.

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A interdependência entre o ser professor, a profissionalidade, o professor iniciante e a sua identidade, torna-se uma constante ao longo deste diálogo. Assim, Develay (1994) considera importante salientar que apenas será possível a formação de professores se essa formação compreender um espaço e um tempo para adquirir aprendizagens e técnicas que possibilitem no futuro a adoção de uma identidade própria como profissional. Na mesma linha de pensamento, Gimeno (1995, p. 65) diz-nos que a profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimento, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O primeiro ano como professor é “um encontro com a realidade docente em que a imagem idílica de ser professor declina notoriamente face aos ditames realistas de uma prática vivida, por vezes amarga, a que é preciso sobreviver.” “Se os inícios profissionais são vivenciados pelos professores principiantes como amargos e difíceis, também, similarmente, se regista uma vivência exploratória e mesmo gratificante daqueles” (Alves, 1997, p. 816-818).

Segundo Esteve (1995), verifica-se uma mudança no papel dos professores devido a diversos parâmetros que, conjugados, provocam uma crise de identidade profissional. O mesmo autor refere que esta crise leva a que se tenha uma visão ideal do ensino quando confrontada com a prática real, que leva a uma “crise de identidade determinada pela contradição existente entre o real do professor, ou seja, o que ele vê fazer todos os dias na aula, e o seu ideal, o que ele desejaria fazer ou pensa dever fazer” (Alves, 1997, p.117).

Como estes autores o referem, foi realmente o que fui sentindo ao longo deste ano, principalmente no início desta minha caminhada...

Um professor iniciante ao deparar-se com o seu primeiro ano de realidade escolar, com a turma ou as turmas que tem em mãos, toda a comunidade escolar que o envolve e suas relações, bem como o ambiente de ensino, pode-se sentir entusiasmado e, simultaneamente, ansioso para iniciar a sua atividade ou ficar reticente sobre as suas capacidades. Este choque com a realidade da docência

pode provocar diferentes emoções do PE, assim como o resultado final também pode ser diferente no fim do ano letivo, variando de estagiário para estagiário.

Neste sentido a escola deve ter o cuidado de preparar os professores iniciantes para situações de conflito, mostrando-lhe o quotidiano da sua prática pedagógica. Por vezes o sentimento de impotência, perante esta nova realidade, é o mais revelado pelo PE. A capacidade de reflexão crítica e de análise do contexto começa a ser desenvolvido no início desta formação específica de professores, ou seja, nas didáticas específicas do desporto. Com isto o facto de poder conviver com várias escolas, vários ambientes e várias turmas diferentes, a pouco e pouco, ajuda o PE a ir percebendo as diferentes realidades. Deste modo, o choque neste ano de EP torna-se menos intenso, pois, como nos diz Campos (1995), o professor iniciante só supera os seus problemas se na sua formação de prática pedagógica que inclua uma variedade de atividades, o estagiário tenha uma atribuição global de funções, estes devem ser acompanhados por professores com formação especializada que acompanhem a prática pedagógica do PE, deve ainda subsistir indução pessoal do estagiário.

Assim, para diminuir este choque com a realidade docente é importante que “uma boa parte da formação só seja efetuada a partir do envolvimento direto dos professores na prática educativa. Pelo que instituições do ensino superior e escolas estão condenadas a procurar e construir formas de parcerias de formação, se o objetivo desta for a qualidade do ensino” (Campos, 1995, p. 43).

Especificamente no meu caso e voltando ao que referi no início desta discussão, em que no meu ponto de vista o choque com a realidade depende do PE, de acordo com as suas características pessoais e a sua instituição educativa, considero que tive um significativo choque com a realidade, pelos mais variados motivos e só de mim dependeu a minha adaptação. Foi através das minhas convicções e dos meus objetivos que encarei as mais variadas dificuldades.

Sempre marquei como principal objetivo, aprender e exercitar o máximo de conhecimento e estratégias possíveis acerca de como ser professora de EF, visando assim aproveitar ao máximo esta experiência com vista ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, perante uma escola que não tinha pavilhão para lecionar as aulas de EF, onde grande parte do material estava indisponível, a atribuição de uma turma numerosa com grande percentagem de alunos do género feminino (25) fez-me sentir receosa.

Perante todo este choque com a realidade, percebi que tudo seria uma mais-valia para mim e para a minha formação como professora de EF e a verdade é que agora ao fim deste longo ano de prática pedagógica sinto-me bastante preparada para encarar ambiente adversos que me esperem numa escola futura. Aprendi assim que um professor deve respeitar sempre as características envolventes onde exerce a docência, considerando cada uma para atingir os objetivos pretendidos.

O Palco da minha Prática Pedagógica

EF na escola? Qual a sua preponderância?

Para respondermos a estas questões, torna-se imprescindível, antes de perceber todo o meio que nos envolve na nossa prática profissional, qual o lugar da EF na escola e no seio educacional.

Ao longo dos tempos, a EF tem vindo a ser desvalorizada, como nos diz Graça (2012, p.94), esta vê-se “obrigada a viver entre a luz e a sombra”, onde a evidente necessidade desta disciplina para os alunos é quebrada com a baixa exigência patente na realidade (Ennis, 2006).

Conforme se poderá verificar na minha realização da prática pedagógica, vi a EF, para além da partilha de conhecimento e conteúdos, como uma disciplina onde a transmissão de atitudes e valores imperava. Na minha opinião, a EF é um excelente meio para a formação dos alunos, complementando assim a educação parental e social.

Dado assim a conhecer o meu parecer sobre o lugar e o papel da EF na escola, resta-me caracterizar a escola cooperante onde vivenciei esta experiência.

O meu palco foi a Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG), situada na freguesia de Matosinhos e que tem as portas abertas desde 1972 como Liceu Nacional de Matosinhos e onde desde 1989 tem como patrono Augusto Gomes de Oliveira.

Posso assim comparar a minha prática pedagógica como a peça constituinte de um grande palco, a escola. Nesta peça, defino-me como a personagem principal e toda a restante comunidade escolar, o meu NE e a FADEUP, como os agentes secundários.

Nesta encenação, apesar de secundários, toda a comunidade escolar envolvente teve uma importância significativa para todo o sucesso final. Portanto, encaro o meu NE como um excelente auxílio para o meu desenvolvimento profissional. A escola passa a ser o local onde passamos mais horas do dia-a-dia, onde conversamos, onde debatemos sobre os mais determinados assuntos, trocamos ideias e opiniões, onde sabemos das notícias do mundo e da escola, permutando o aconchego da nossa casa pelo novo lar repleto de correrias.

Passando assim para o que realmente nos comporta para este capítulo, o grupo de EF é dirigido pela professora Dioclécia Melo; pertence ao departamento de Técnicas e Expressões cuja coordenadora é a professora Camila Vasconcelos a respetiva PC do NE. No grupo de EF existem 8 docentes e 5 estagiários (2 da FADEUP, incluindo eu e 3 do Instituto Superior da Maia (ISMAI)). O NE onde estou inserida (FADEUP) é constituído por mim Ema Cardoso e pela PE Sara Pires, com a cooperação da PC Camila Vasconcelos e a orientação do OE José Mário Cachada. Parte deste NE (professoras estagiárias e PC) manteve reuniões assíduas ao longo do ano, onde eram realizadas reflexões, debates, partilha de ideias, trabalhos paralelos de entreajuda entre as estagiárias. Foi principalmente nestes momentos que resolvíamos os nossos principais problemas da prática pedagógica, conceção, planeamento, realização e avaliação.

Neste NE, uma vez que apenas restaram duas estagiárias, sempre senti uma responsabilidade acrescida perante o NE, em que o apoio apenas seria repartido por ambas. Sentindo alguma dificuldade por parte da minha colega em

ultrapassar o choque inicial de todo o seu meio envolvente, de toda a realidade, senti-me o pilar do núcleo, tentando dar todo o apoio necessário que me era possível à minha colega de estágio, pois temos personalidades muito diferentes e o confronto com a realidade foi por isso distinto. Assim, fomos tentando manter uma estrutura sólida entre ambas, que nem sempre foi facilitadora devido à grande diferença de personalidades, mas tudo faz parte e temos de nos adaptar como já referia Nóvoa (2009) quando diz que é importante o trabalho em equipa, este vai para além das fronteiras organizacionais da escola, das dimensões coletivas e colaborativas, intervenções conjuntas nos projetos escolares. Considero assim que o facto de nos termos apenas uma à outra, fez-me crescer mais e mais rápido no seio da comunidade escolar e na prática pedagógica, onde “o agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situação de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

Voltando à realidade do cenário do meu palco, as condições encontradas no início do ano letivo não foram as mais desejadas nem as melhores para o ensino da EF, uma vez que a escola se encontra em obras, estando estas paradas. Nas próprias instalações da instituição apenas tivemos disponível um pequeno ginásio que era o antigo Centro de Recursos Educativos (CRE), pouco maior do que o espaço de uma sala de aula tradicional e onde só poderia estar uma turma de cada vez. Não existiam instalações para a higiene pessoal dos alunos. Fora das instalações da escola, tivemos disponíveis, um campo sintético ao ar livre de futebol 7, dispensado pela junta de freguesia, o ginásio da Escola João de Deus; um dos pavilhões da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, o pavilhão da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Matosinhos e a piscina municipal de Matosinhos.

A distribuição dos espaços tinha de ser muito bem articulada entre todas as turmas da escola consoante a disponibilidade dos espaços fora desta, os horários das três escolas que nos cediam as suas instalações bem como os horários das mais diversas atividades nas piscinas, havendo sempre aulas onde

não teríamos espaço físico onde lecionar a aula prática, acabando por vezes por fazer das mesas da cantina, parte das nossas instalações.

Para a distribuição dos variados espaços disponíveis, existia um *roulement* já definido por onde todo o grupo de EF se guiava.

Assim, toda a peça estava composta e prestes a começar. Depois de conhecer todo o cenário, meio envolvente, o meu futuro lar que iria conhecer os seus atores a pouco e pouco e onde tudo apontava sem dúvida para uma grande experiência pedagógica.

No final do 2º período, tivemos por fim acesso às instalações da Nave Ilídio Ramos do Centro de Desportos e Congressos de Matosinhos, por nós (grupo de EF) designada por “nave”, um grande pavilhão com excelentes condições comparativamente às que tínhamos até então, onde lecionavam duas turmas ao mesmo tempo. Foi uma mudança radical, como “passar da água para o vinho”, passando assim para um segundo cenário desta realidade que deveria ser o primeiro do palco, passando a conseguir lecionar todas as aulas pertencentes aos horários da turma.

Nas minhas práticas ao longo do ano, tive acesso ao CRE, ao campo da junta e às piscinas, e mais tarde à “nave”, onde neste finalmente consegui sentir o verdadeiro clima de uma aula de EF num pavilhão, com o barulho da turma ao lado, o “chiar” das sapatilhas dos alunos na madeira do piso, o espaço para correr, o barulho das bolas a baterem, enfim, um misto de realidades que me fez sorrir do início ao fim da primeira aula que lecionei nesse espaço, senti o verdadeiro palco de uma aula de EF, que depois de todas as dificuldades passadas foi como uma cereja no topo do bolo.

Contudo, estes obstáculos foram por mim sentidos e encarados com uma mais-valia para a minha experiência neste EP, pois como já referi anteriormente, um professor iniciante só evolui realmente com a experiência e se na sua prática existirem dificuldades para serem ultrapassadas. Embora com mais trabalho, mais esforço, mais flexibilidade em relação a tudo o que é feito e planeado, mas com consciência que estarei mais preparada para as dificuldades com que me

posso deparar no futuro, tendo conseguido uma evolução constante, acompanhando as dificuldades que eram adaptadas e ultrapassadas.

Agora os cenários estavam todos posicionados, estando eu própria pronta para continuar com um novo ânimo, um novo alento.

Eu, a escola, os alunos, a Educação Física e o Estágio Profissional

Como afirma Bento (2008, p.41), “sim, sou professor e tenho orgulho nisso. Por pertencer ao número daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar a humanidade de todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição”, também eu passo por este sentimento de orgulho por esta profissão.

Torna-se impossível falar do EP sem referir a escola, os alunos, o NE e a EF, ou seja, toda uma interação de relações, onde tudo faz parte do meu percurso no EP.

Para tal, a autonomia aqui torna-se importante. O PE deve ser interdependente e ser capaz de se relacionar com o meio que o rodeia, os seus alunos, a escola e os conteúdos que leciona na sua disciplina de EF.

Torna-se assim importante fazer a ligação entre mim, que sou uma professora com orgulho da minha profissão, a EF e a turma, transmitindo aos alunos, a real importância da EF, que não pode ser encarada como um *hobby*, nem existe para preencher o horário como muitos pensam também por culpa da desvalorização que se tem sentido por parte do ministério da educação. Para tal, deve estar sempre presente que o grande fundamento a favor da importância da EF entre as restantes disciplinas escolares é o fator de esta ser a única que se ocupa preferencialmente, a corporalidade (Bento et. al, 1999).

O cuidado com o corpo é de facto um fator bastante importante e de muito peso para a manutenção da disciplina de EF, reforçando ainda mais esta ideia, Crum (1993) defende 3 papéis principais da EF, sendo eles, a estruturação do comportamento motor, a obtenção de condição física e a formação pessoal, cultural e social, que se extraem da sua principal função – ensinar.

Tal como diz Bento (1986, p. 49), “a variedade da atividade de aprendizagem resulta das condições objetivas e subjetivas, em que é realizada, tais como: situação na turma ou classe; reportório de experiências dos alunos; nível de desenvolvimento mental, motor e sócioafetivo dos educandos; grau e tipo de diferenças inter-individuais”. Este fundamento remete a reflexão, agora, para os meus alunos.

A minha turma, é assim que eu a trato, pois foi a minha primeira, a que me vai marcar para o resto desta vida profissional, pertenceu-me só a mim durante um ano letivo inteiro, fui responsável por ela, acompanhei o seu crescimento, as suas glórias e os seus problemas. É com orgulho que falo dela e com mais orgulho ainda que vou guardar cada uma das personalidades dos meus alunos para sempre na minha memória. Esta turma estava inserida no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e era constituída por 31 alunos, com idades entre os 14 e os 18 anos. Inicialmente 26 do género feminino e 5 do género masculino, no fim do ano letivo, 28 alunos, 24 do género feminina e 4 do género masculino.

O choque foi grande quando me deparei com a turma que me havia sido destinada, mesmo antes de ter o primeiro contacto com ela. Sendo tão numerosa, com tanta percentagem de raparigas, fez-me pensar, como iria guiar esta turma ao longo do ano numa boa prática de EF? Por natureza, o género feminino tende a não gostar tanto de EF como o género masculino. Como vou conseguir abordar o futebol? Como vou conseguir motivar tantas raparigas juntas a praticar alguma coisa nas minhas aulas? O que lhes vou conseguir ensinar? E os rapazes, como os vou conseguir motivar de forma a que evoluam no meio de tantas raparigas?

Foram questões levantadas nos primeiros dias, mas após algumas aulas práticas, percebi como a turma era bastante acessível, seria apenas preciso saber como os motivar, como os levar, como os cativar, algo que no começo foi bastante difícil para mim, pois a turma mostrava-se muito barulhenta.

Para além das demais estratégias aplicadas a pensar nas características muito específicas da turma, fui-me apercebendo aula após aula, de que esta turma precisava de quem conversasse com eles, quem lhes prestasse atenção,

quem os ouvisse como turma e como pessoas, não precisava propriamente de manter sempre uma postura séria nas aulas e onde não teria de existir uma certa distância entre os alunos, sem diálogo, sem “brincadeira”. Fui-me apercebendo e libertando da pouca diferença de idades que existia entre nós, usufruindo desta componente. Rapidamente ganhei a confiança da turma e as aulas para além de serem um momento de aprendizagem, eram também um espaço de convívio, confiança, interação, diálogo e sobretudo de amizade. Embora houvesse um clima exemplar, mantive sempre uma postura de assertividade perante a turma, onde havia sempre tempo para tudo e onde apesar do bom relacionamento com todos sem exceção, houve sempre espaço reservado para os “berros” necessários, as chamadas de atenção, pequenas repreensões, quando algo saía da normalidade e sem ressentimentos de ambas as partes, pois quando repreendia algum aluno, apesar do momento de repreensão tanto, a turma como o aluno mantinham o ânimo e o empenho na aula. Isto só foi possível pois, apesar desta íntima relação entre professora e alunos, existiu sempre um respeito mútuo e responsabilidade por parte de cada um na aula.

Para melhor conhecer a turma, foi construído pelo NE um questionário inicial, com as mais variadas questões divididas por 10 grupos distintos. Os habituais dados pessoais que habitualmente estão presentes em qualquer questionário de outra disciplina assim como o grupo dos dados do encarregado de educação; agregado familiar; caracterização escolar; deslocações; saúde; educação física; hábitos do quotidiano; ocupação dos tempos livres e por fim características sócio afetivas.

Neste tipo de questionário para além das questões mais diretamente relacionadas com a EF, como a saúde, as preferências das modalidades, quotidiano, é importante que o professor conheça o aluno como pessoa, daí as questões mais relacionadas com a família que em muitas vezes influencia o desempenho escolar do aluno.

Com a análise dos questionários, concluí primeiramente que existem alguns alunos com os pais separados (37%) em que estes poderão viver em custódia partilhada. Neste sentido, é importante identificá-los, pois pode

acontecer a falta de material por parte do aluno, por exemplo, bem como a baixa de rendimento em alguns períodos específicos, como quando um dos pais se encontrava ausente da vida do filho, onde eu como professora de EF tive o cuidado de junto do DT e em conversas de circunstância na sala dos professores esclarecer estes casos para perceber as suas dimensões, bem como conversas com os alunos no fim das aulas sem a percepção da restante turma.

Ao analisar a escola que os alunos frequentaram no ano anterior, foi perceptível que vieram das mais variadas escolas da região, sendo que assim poucos se conheciam, tendo de ter atenção às relações que se criavam ao longo do ano para que quando fosse necessária a construção de equipas, não colocar alunas muito amigas pois corria o risco de passarem mais tempo na conversa do que a realizarem o que seria suposto, bem como as relações de conflito que poderiam vir a existir. Felizmente, esta última nunca foi necessário ter em conta, pois a turma tinha uma boa interação entre os seus elementos.

Foi interessante perceber que a disciplina de EF, com 19% estava entre as 3 mais preferidas, juntamente com o Português (33%) e o Inglês (22%), uma vez que se tratava de um curso de humanidades, e que nenhum aluno a referiu com disciplina que menos lhe agradava. Assim pude perceber que talvez a minha teoria inicial de que na generalidade as raparigas não gostam de E.F poderia ser refutada.

Relativamente à saúde dos alunos, alguns responderam que têm incapacidades físicas (40%). No entanto, estes dados não se tornam de todo preocupantes, pois foi assunto conversado com os respetivos alunos individualmente na primeira aula, onde foi perceptível que nenhum caso era preocupante e impedia a prática das aulas de EF, à exceção de uma aluna que tem um problema grave na coluna (escoliose) e o médico proíbe a prática de exercício físico, pois causa muitas dores com a mínima prática que a aluna tenha, tendo de ser avaliada através de trabalhos escritos sobre as modalidades abordadas. No entanto, esta mesma aluna iniciou o tratamento no 2º período ao qual o médico deu permissão para a sua prática nas aulas de EF.

Nota-se importante referir que existem alunos com problemas visuais e assim é prudente que nas aulas teóricas fiquem mais perto do quadro se for caso

disso. Para mim esta informação é bastante relevante, para que possa ter um cuidado especial nas minhas aulas, por exemplo, na instrução dos exercícios, assim como uma das alunas que tem problemas auditivos.

Diretamente ligado à prática desportiva, constatei que as modalidades preferidas destes são o futebol (21%), o basquetebol (17%), a dança (10%) e o voleibol (8%), podendo assim no meu planeamento introduzir estas modalidades, como forma de motivação dos alunos. Infelizmente não foi possível a lecionação da basquetebol devido à falta de tabelas nos espaços disponíveis nas minhas aulas.

Grande parte da turma (62%) diz praticar exercício físico pelo menos 2 a 3 vezes por semana, embora poucos (11%) sejam federados em algum desporto; os restantes têm prática habitual de correr, andar de bicicleta, ir à piscina e ao ginásio frequentemente e ainda um conjunto de raparigas tem um grupo de dança onde treinam regularmente. Aqui encontro mais um dos meus objetivos, tornar a prática de exercício presente nos alunos que não tem hábitos regulares e que os que já têm mantenham essa prática.

Terminando este cenário como o iniciei, é importante aludir que a EF para além de melhorar o físico e de proporcionar a adoção de um estilo de vida saudável, educar através do desporto, pela EF é também construir um projeto de educação social, cívica e intelectual, consolidado em valores da fraternidade, camaradagem, convivência social, respeito e cooperação (Rosado, 2009).

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

No programa nacional, a EF é concebida como “a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, (‘bens de personalidade’ que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Jacinto et al., 2001, p. 4).

Neste seguimento de ideias, Postman (1995, p.18), diz-nos que “o que torna as escolas públicas não é tanto o facto de terem objetivos comuns, mas o facto de os seus alunos terem objetivos comuns. A razão é simples: a educação pública não serve um público; ela cria um público”.

É importante termos a perceção que se nós, professores, continuamos a repetir o que é feito não irá haver alterações na educação que queremos transmitir aos nossos alunos, tornando-se assim fulcral que haja a rutura do pensamento de algumas pessoas sobre a EF, que esta é apenas “dar uma bola aos miúdos e eles entretêm-se”. Sente-se aqui a desvalorização do trabalho docente; é necessário mostrar resultados com os nossos alunos para mudar a mentalidade de grande parte da sociedade. É importante assegurar um lugar para a EF nas escolas e um lugar de prestígio e de valor pelo que ela é, pelo que ela faz e pelo que nos dá.

Há quem diga que só damos o verdadeiro valor a alguém quando essa pessoa deixa de estar presente na nossa vida. Talvez com a EF se passe o mesmo, ou seja, só lhe darão o verdadeiro valor quando conseguirem desaparecer com ela nas nossas escolas. Talvez!

Enquanto futura professora de EF e verdadeiramente crente de um honroso lugar desta disciplina nas escolas da nossa sociedade, não posso acreditar nisto, pois se não formos nós, professores de EF, a acreditar e a lutar, quem o irá fazer?

A Planificação de um professor deve incluir pensamentos, juízos e tomadas de decisão (Clark & Yinger, 1979), antes do confronto com a turma. Do planeamento consta um esforço para realizar o melhor método de aprendizagem, o mais eficaz, servindo para organizar a ação que o professor irá realizar ao longo do seu caminho com a turma, articulando meios e fins. Com isto é perceptível que um bom professor deve realizar um planeamento prévio, evitando o imprevisto, facilitando assim o seu trabalho ao longo do ano, onde, não está dependente de indecisões constantes (Mayor Ruiz, 1990), tornando-se um professor mais seguro em si mesmo e confiante no seu trabalho, quando este é realizado antecipadamente (Bullough, 1989).

Assim é perceptível que um bom planeamento está dependente de inúmeros fatores. Mayor (1990) diz-nos que este deve ser: dinâmico, ou seja, com constantes adaptações; criativo; prospetivo; realista e objetivo, tendo em conta a realidade do próprio professor em causa, podendo e devendo comparar o que estes autores dizem, sendo de fácil perceção que uma planificação antecipada é bastante importante para a qualidade prática e pedagógica do ensino. No entanto, nem é um mar de rosas e o meu estágio é a prova viva disso, pois nem tudo pode ser como se espera e o meu planeamento foi feito de constantes improvisos chegando mesmo a não poder ser concretizado. A minha capacidade de adaptação foi assim constantemente colocada à prova, corroborando as palavras de Bullough (1989) referidas anteriormente, dado que não me foi possível realizar um planeamento anual prévio, não me senti tão segura de mim e confiante perante o trabalho que estava a desempenhar no início do ano letivo. Contudo, a minha capacidade de adaptação e de improvisação melhorou imenso, fazendo com que quando me foi permitido realizar um planeamento mais completo e extenso me sentisse bastante à vontade e confiante de mim mesma e do meu trabalho, plenamente segura do que estava a fazer, dos meus objetivos, do que queria para a turma. Todas estas adversidades sentidas na fase inicial deste EP, fizeram-me sentir a evoluir, consideravelmente, como professora, no que ao planeamento diz respeito.

Sobre as características da planificação, Mayor Ruiz (1990) diz-nos que, para além, dos conteúdos a abordar com os respetivos procedimentos para atingir as determinadas metas estabelecidas do saber fazer, é importante incluir os valores, atitudes e normas, que embora não estejam tão presentes diretamente, devem estar mencionadas no planeamento, mostrando o saber ser e o saber estar nos alunos, mostrando a escola também como uma formação de vida e para a vida.

Quando me foi possível realizar um planeamento cujas certezas da sua concretização estavam mais afinçadas [planeamento de Unidade Didática (UD) de Voleibol], estes fundamentos acima elucidados foram possíveis de idealizar e concretizar. Nesta fase do EP – 3º período letivo – foi visível a aplicação da transmissão de atitudes e valores patenteada no que nos diz Mayor Ruiz (1990).

Devido à já referida situação da organização das instalações da escola, não me foi possível prescrever um planeamento anual nem seguir um planeamento pré estabelecido pelo grupo de EF, pois este não existia. Desta forma, o nível superior de planeamento com que me confrontei foi o planeamento do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990).

Este planeamento foi concebido para cada modalidade, consoante definido nas normas orientadoras do EP³. Este instrumento foi decisivo para planear o nível meso (unidade didática) e micro (plano de aula) do processo de ensino-aprendizagem.

Através deste modelo de planeamento, percebi a importância realçada por Vickers (1990) ao conhecimento, onde compreendi a sua grande vantagem, já que antes de estruturar o processo, percebi que deveria ser uma especialista da matéria de ensino, sendo o MEC a operacionalização deste princípio no que ao planeamento diz respeito.

O seguinte nível de planeamento por mim estruturado foi a UD. Para a realização da UD é importante ter a referência dos blocos semanais que a turma

³ Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

tem destinados à disciplina de EF. Essa referência diz respeito a 2 blocos semanais de 90 minutos.

A organização da UD, por blocos foi um aspeto considerado na estruturação deste tipo de planeamento. Na elaboração das diferentes UD, o objetivo foi sempre o mesmo: organizar as diferentes aprendizagens no seio de uma modalidade. No entanto, sem esquecer que a UD expressa um plano para lecionar as diferentes técnicas e táticas, conceitos fisiológicos e sócio afetivos e a cultura desportiva, da referente modalidade.

A UD diz respeito a um planeamento onde são definidos os objetivos específicos para os diferentes alunos, onde para tal é delineada uma extensão e sequência dos conteúdos a lecionar e elaborada a estrutura temporal e as formas de avaliação (Rink, 1985).

Para a construção de uma UD é importante determinar as diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, que vão para além da distribuição dos conteúdos pelas diferentes aulas, mas também pelo reforço da base da qualidade e eficácia da instrução (Bento, 2003). Como tal, é importante, tendo em conta os diferentes níveis dos alunos, conjugar a lecionação dos conteúdos pelas respetivas aulas bem como a sequência mais adequada destes de acordo com os tempos letivos disponíveis para determinada UD.

Esta construção teve sempre a mesma sequência lógica de planificação. Primeiramente, foi importante, através do MEC, perceber quais os conteúdos que fazem parte de determinada modalidade e construir assim a sua sequência de ensino conjugando as diferentes funções didáticas ao longo da UD.

Em todas as UD, a primeira aula estava sempre reservada para a Avaliação Diagnóstica (AD), pois só assim faz sentido para dar seguimento à sequência de ensinosa abordar. Esta consiste na observação e perceção das capacidades dos alunos. Só após perceber qual o nível dos alunos em determinada modalidade, quais as suas competências já interiorizadas e quais as suas principais dificuldades, se torna possível traçar um rumo à sequência de ensino para assim conseguir traçar os objetivos a alcançar.

Tendo já a percepção dos meus alunos, foi necessário ajustar o nível destes aos conteúdos a abordar, organizando assim toda a estrutura da UD para conseguir atingir os objetivos até chegar à Avaliação Sumativa (AS).

Para a conjugação dos conteúdos estipulados a lecionar, é importante ter em conta os tempos letivos disponíveis para cada modalidade. Uma vez que eu fui planeando modalidade a modalidade, cada UD teria de ser conjugada com aulas teóricas quando não tinha espaço disponível para a prática desportiva. Com isto, algumas UD ficaram mais extensas com a introdução de aulas teóricas e foram constantemente adaptadas com a introdução das mesmas.

Apesar da EF ser considerada uma disciplina prática, estas aulas teóricas permitiram-me que, em certos momentos, conseguisse usufruir destes tempos como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem e não como um contratempo.

Com isto foram várias as atividades que elaborei, com a turma nas aulas teóricas, que facilitaram a evolução da relação professor-aluno. Estas foram ainda aproveitadas para transmitir conteúdos das modalidades abordadas.

“Em relação ao jogo realizado, os alunos aderiram bastante bem. Gostaram de ver os aspetos em comum que tinham com os colegas, com quem se pareciam mais, chegando a encontrar "almas gémeas" (como diziam algumas das raparigas) e conhecendo aspetos tais como, quem nasceu no mesmo mês ou até mesmo quem tem as mesmas fobias/medos, enfatizando assim a relação com os novos colegas.”

Reflexão das aulas 5 e 6 (24/09/2013) – Aula teórica

“Na sequência desta situação, apenas tive como opção realizar a aula nas mesas da cantina e fazer algum tipo de jogo com os alunos como “plano B”. Uma vez que não era a única professora a utilizar o mesmo espaço, improvisado de aula, os meus alunos ficaram espalhados pelas mesas disponíveis, não conseguindo-os manter todos juntos para fazer qualquer jogo. Optei por ir conversando com eles de mesa

em mesa, socializando e conhecendo-os um pouco mais, conversando com cada um e também em grupo, percebendo já quais os grupos que se estão a formar na turma e como se relacionam entre eles.”

Reflexão das aulas 9 e 10 (30/09/2013) – Aula teórica

“(…) uma reflexão em conjunto com a turma sobre o trabalho de grupo que tinham realizado na última aula do período anterior (aspetos positivos e negativos) sobre o balanço final da disciplina no respetivo período. Esta revelou-se uma tarefa bastante interessante, pois eles próprios acharam graça às conclusões tiradas e pelo facto de quase todos os grupos terem as mesmas opiniões (...) aspetos que suscitaram um pequeno debate. (...) indo ao encontro dos vários problemas que a turma apresenta na sala de aula em qualquer disciplina, chegando a um objetivo específico, onde se traçou um plano de atividades e objetivos (reduzir o numero de vezes que eram chamados a atenção pelo professor, reduzir o tempo de distração na aula, entre outros) a colocar em prática nas aulas a fim de resolver esses problemas (principalmente o comportamento na aula de EF e nas restantes).

Reflexão das aulas 55 e 56 (07/01/2014) – Aula teórica

Na sequência dos conteúdos propriamente ditos, tendo em conta a realização das aulas teóricas posteriormente acrescentadas, estes foram introduzidos de forma gradual respeitando sempre um considerável tempo de exercitação. Em cada aula era dada maior atenção sobre os conteúdos a introduzir. Contudo, a exercitação dos conteúdos já introduzidos merecia, também, atenção relevante. Em relação à consolidação, esta não foi possível, pois para além das UD serem curtas, não havia exercitação suficiente para atingir a fase de consolidação. Para além disto, o nível dos alunos, em todas as modalidades abordadas, encontrava-se aquém das expetativas, o que levava a ter muito tempo de exercitação onde os conteúdos foram introduzidos mais

separadamente, dando tempo para exercitar devidamente determinado conteúdo e só depois juntar uma nova habilidade motora, isto mais nos desportos individuais como natação e dança, e em parte no futebol nos alunos de nível inferior. Já no voleibol, assim como no nível mais elevado de futebol, os conteúdos foram abordados maioritariamente do topo para a base, onde o jogo foi sempre o principal elemento de exercitação no seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a AS foi o culminar do conjunto de observações feitas através da avaliação contínua em cada UD. Esta foi sempre pensada no sentido de confirmar a avaliação contínua e não apenas para avaliar os alunos neste momento único. Deste modo, foi destacada, em cada UD, a última aula para esta avaliação.

Para realçar todo este meu planeamento e reforçar o mesmo, Bento (2003) diz-nos que a UD deve garantir a lógica na sequência dos conteúdos, sendo regularmente orientada a ação de professor e dos alunos, onde cada aula desempenha um especial contributo para o seu desenvolvimento. Assim foi-me possível conjugar e articular os conteúdos necessários e decididos a abordar em cada UD, escolhendo racionalmente para cada aula a função didática mais adequada, bem como a sequência de conteúdos a serem introduzidos e consequentemente exercitados, sendo-me possível planear cuidadosamente os respetivos planos de aula.

Deste planeamento constam ainda a cultura desportiva, onde usufruí das aulas teóricas para a abordar (história, regras, sinais de arbitragem), conceitos fisiológicos, onde para além de usar circuito de treino funcional, dava sempre preferência a jogos de vertente mais lúdica, e por fim os conceitos psicossociais, enfatizados consoante o que seria abordado em determinada aula.

Um fator que ainda fui tentando ter em conta, consoante o que me era possível lecionar, foi a preferência dos alunos. Este aspeto surgiu pois considerei que, uma vez que os alunos já tinham tido muitas aulas teóricas no 1º e 2º períodos, deveria incutir práticas motivadoras e entusiasmantes de acordo com os gostos dos alunos. Para corresponder às preferências dos alunos recorri, mais uma vez, ao questionário do aluno aplicado no início do ano letivo. Assim

foi-me possível abordar a dança e o futebol mas infelizmente a mais ambicionada era o basquetebol sendo-me impossível devido à falta de tabelas nos espaços desportivos utilizados.

Por fim chego ao plano de aula, aquele que é constantemente usado pelo professor, dia após dia, aula após aula, num nível micro da sequência de ensino-aprendizagem. Para tal, foi realizado em NE a melhor maneira da construção deste planeamento. Para além do tempo correspondente aos exercícios e da parte a que corresponde a aula (inicial, fundamental e final), este foi construído nos seguintes campos: objetivo comportamental - o que os alunos vão realizar (ex. exercitação do passe em equipas e em exercício de cooperação); situação de aprendizagem - como o aluno vai realizar o exercício; critérios de êxito - onde estão incluídas palavras-chave e componentes críticas dos conteúdos a lecionar na respetiva aula; e por fim a organização - esquematizada a situação de aprendizagem bem como a organização da turma pelo espaço da aula, sem esquecer de indicar onde se encontra o professor.

Na realização deste planeamento, o professor guia-se segundo os planeamentos de longo prazo, onde protagoniza uma imagem mental, tendo em consideração as tomadas de decisão, projetando assim a concretização da aula (Bento, 2003). O plano de aula é assim uma orientação para o ensino de uma sessão em particular, referenciado a objetivos da unidade, onde se inclui o material, os objetivos, a análise do conteúdo, a instrução, e métodos de avaliação (Rink, 1985). Assim, para além do que referi anteriormente que deve constar num plano de aula, antes mesmo de definir e transcrever os exercícios, neste deve constar o objetivo da respetiva aula, as habilidades motoras, elementos de condição física e conceitos psicossociais que serão abordados nessa aula, bem como o número da aula, o espaço/local em que se realiza, a que UD pertence, a função didática e o material a usar nessa aula.

Segundo Bento (2003), o êxito da aula está associado à boa preparação desta. Embora a preparação da aula não garanta o seu êxito, esta possibilita que o professor evite situações inesperadas durante a sua prática pedagógica, que

sem o processo de preparação e reflexão prévio podem ser difíceis de evitar ou de ter soluções de resposta para tal.

Conforme nos diz Bento (1987, p. 91-92), “o dia a dia confirma sempre que o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação. Esta não pode ser subestimada, nem pelo professor inexperiente nem pelo experiente. Uma planificação superficial do ensino leva a que frequentemente, as decisões pedagógicas sejam tomadas espontaneamente. Não raramente revelam-se decisões falsas, comprometendo a realização dos objetivos de ensino”. Assim, apesar de esta afirmação não ser atual, não deixa de continuar a fazer sentido nos dias de hoje.

Concordo e subscrevo o que é mencionado pelos autores aqui por mim descritos. Mas para além do que deve constar num plano de aula [como já referi em cima (material a usar na aula, número da aula, objetivo etc.)], um professor deve ter o cuidado de pensar nos imprevistos que podem surgir (falta de alunos, número par ou impar na realização dos exercícios, não haver espaço disponível para a prática de EF, a aula ser no exterior e as condições climatéricas não permitam a realização da aula, exercícios que possam não resultar, etc.), e planear assim “planos B” como forma de uma resposta eficiente aos imprevistos que surjam no momento.

É importante referir que, como nos diz Bento (2003), o planeamento é o culminar do nível das decisões do professor que define os objetivos a alcançar com as devidas estratégias. Assim, ao realizar o plano de aula tenho em mente os objetivos a alcançar pelos alunos e as progressões de ensino consoante as dificuldades destes e os objetivos que estabeleci no início da cada UD. Estes objetivos e estas progressões de ensino, foram por mim encaradas enquanto professora de EF, como indo ao encontro dos conteúdos abordados das diferentes modalidades. Algo que tive sempre em conta no plano de aula, foi realizar algo concretizável para os alunos, que eles conseguissem alcançar algum objetivo por mais pequeno que fosse no fim de cada aula, para que se sentissem motivados e que aquela aula no fim lhes trouxesse algo de novo, objetivando assim todos os exercícios. Tentei promover assim a capacidade de superação nos alunos, levando-os sempre a acreditarem nas suas capacidades,

guiando-os à sua realização pessoal, para que se sentissem bem consigo mesmos.

Um exemplo disto foi uma aula de natação. Apercebendo-me que os alunos têm mais rendimento e se sentem muito mais concretizados e satisfeitos se o professor atender e congratular o esforço e a perseverança.

“(...) nesta aula, como tive de adaptar o plano, tendo de dar atenção a vários fatores ao mesmo tempo, resolvi aplicar apenas um exercício aos alunos de Adaptação ao Meio Aquático (AMA) sem deixar de colocar algumas variáveis, mas sempre focalizando o mesmo objetivo durante mais tempo de prática. Vindo a adotar esta estratégia pouco a pouco, apercebi-me que as melhorias são mais evidentes desta forma. Ao permitir mais tempo de exercitação aos alunos emitindo frequentemente feedbacks, os alunos compreendem a necessidade de corrigir os erros e aperfeiçoar-se no sentido da melhoria da performance.

Reflexão da aula 15 e 16 (24/01/2014) - UD de Natação

No plano de aula fui sempre seguindo a mesma sequência na sua extensão, como assim referi no começo deste subcapítulo. A parte inicial, dependendo da UD, o exercício de ativação geral era algo lúdico e alusivo à modalidade que estava a ser abordada. O retorno à calma, era habitualmente em forma de repouso ativo com um exercício lúdico, terminando com a arrumação de todo o material pelos alunos e conclusão sobre a aula. Ambas as estratégias se mostraram eficazes, pois os alunos iniciavam a aula motivados pelo jogo lúdico inicial onde inconscientemente realizavam uma ativação geral completa e adequada à exigência da parte fundamental bem como no terminar da aula de forma lúdica, onde os alunos descontraíam de forma ativa depois do esforço realizado para atingirem os objetivos da parte fundamental da aula.

Deste modo, acredito que as minhas decisões relativamente ao planeamento, quer a nível macro do MEC e da UD quer a nível micro do plano de aula, foram enriquecedoras, fazendo-me evoluir nas reflexões antecedentes

ao planeamento. O resultado final conjugado com as estratégias por mim utilizadas ao longo do ano, tendo em conta e respeitando as características e particularidades da minha turma, as diferenças existentes, as instalações e os materiais que estavam ao meu alcance, fizeram com que todo o planeamento fosse coerente e realista correlacionando-o com a realidade vivida. Consegui, assim, aproximar-me dos alunos, incrementando o gosto pela prática de EF, encarando esta de forma diferente, onde de outra forma não conseguiria proporcionar-lhes uma aprendizagem tão enriquecedora como assim o foi nas modalidades abordadas.

Concluo toda esta minha reflexão, sobre os diversos métodos de planeamento realizados, em que Rink (1985) já acreditava, que a intenção prévia garante a especificidade do processo de planear. No meu entender, um professor deve ser capaz de perceber o que quer fazer, o que pode concretizar na sua aula e de que forma o pode fazer para prosseguir o planeamento, sem nunca esquecer os imprevistos que podem acontecer e que estes podem ser minorizados se forem previamente conjecturados.

Realização do processo de ensino-aprendizagem

De acordo com as normas orientadoras do EP⁴, na etapa da realização do processo de ensino-aprendizagem o professor deve gerir com eficácia a concretização da aula desenvolvendo, de forma crítica e reflexiva, as competências pedagógicas didáticas e científicas. Com isto, eu como professora iniciante neste mundo do ensino, encarei o processo de ensino-aprendizagem como algo muito bem planeado, como já referido anteriormente, que deve ser coerente com as minhas conceções, não descurando a crença que tenho no que faço e no que sei. Contudo, para ser coerente também com estas minhas crenças, não posso esquecer que a realização da docência só se efetiva quando esta é refletida e avaliada constantemente.

⁴ Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Passando para a prática do que foi planeado, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito à partilha dos conteúdos e conhecimentos com os alunos. Sim, partilha de conteúdos, pois para mim um professor que só transmite é um simples transmissor da matéria à turma, enquanto que um professor que partilha envolve-se no processo de ensino-aprendizagem, partilha a sua experiência e o seu conhecimento com a turma, mostra-se disponível e recetivo para aprender com os seus alunos. Foi assim que tentei agir durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, foi necessário refletir sobre um conjunto de fatores que seriam necessários neste processo de ensino-aprendizagem, como a relação professor-aluno e as expectativas que esperava para a turma no culminar do processo. Foram assim encaradas como intenções principais, a rentabilização do tempo de empenhamento motor, o tempo potencial de aprendizagem, envolver os alunos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem num clima de aula agradável, motivando os alunos, incutindo-lhes sentido de responsabilidade, autonomia, confiança, cooperação e respeito com os colegas e com a professora.

Como referi no planeamento, foi impossível guiar-me pelo planeamento do grupo EF, no entanto tentei orientar-me pelo plano nacional e pelos níveis mencionados no mesmo, para as modalidades que me foram possíveis lecionar, foram assim reajustados os níveis e os critérios de avaliação consoante os níveis em que a turma se encontrava nas modalidades abordadas. Os conteúdos a lecionar e o caminho a percorrer no processo de ensino-aprendizagem variavam consoante os objetivos delineados para cada modalidade bem como os níveis de desempenho evidenciados pela turma. Para tal foi necessário que o processo de ensino-aprendizagem fosse realizado de forma evolutiva e gradual à medida que se vai progredindo na UD.

Para esta caminhada foram sempre consideradas diversas estratégias didáticas, envolvendo a instrução, o uso de palavras-chave e *feedback's*, entre outras, que foram específicos de aula para aula.

A minha organização do processo de ensino-aprendizagem foi sempre bastante irregular, sendo que estive algumas semanas sem conseguir terminar UD, adaptando-me de forma a conseguir recapitular tudo o que teria sido abordado para assim finalizar o processo, em especial nas modalidades de futebol e dança.

Relativamente à dança, esta foi a primeira modalidade a ser abordada na turma sem opção de escolha, pois o espaço designado (CRE) sem material para lecionar ginástica, foi a dança que tive de encarar primeiramente, área em que não me sinto muito à vontade e na qual reconheço ter dificuldades para criar coreografias. Dadas estas circunstâncias, esta modalidade foi a que me fez sentir mais receosa na sua abordagem. No entanto, encarei o desafio e, após um treino prático e teórico sobre esta modalidade, soube contornar a questão e o meu consequente receio.

Na AD de dança, este sentimento começou a esmorecer, pois verifiquei que os alunos podiam atingir bons níveis de desempenho, partindo de mim a motivação para lhes fazer acreditar nisso.

“(...) os alunos aproveitaram o exercício 4 do plano de aula para criarem movimentos para o exercício seguinte da coreografia em grupos, exercício este que resultou bem na efetivação da avaliação diagnóstica, melhor do que eu estava à espera, com apresentações de coreografias bem concebidas, podendo vir a ser aplicadas como uma coreografia de turma nas aulas seguintes”.

Reflexão da aula 1 e 2 (27/09/2013) – UD de dança

“A minha principal dificuldade nesta modalidade era sem dúvida a falta de experiência da minha parte na área da dança. No entanto, encarei tudo com normalidade, logo na AD, adotei a estratégia de existirem algumas raparigas com bastante à vontade e boas habilidades motoras, assim após esta, realizei grupos e distribui essas alunas pelos diferentes grupos. Com isto, aula após aula e após realizar os

exercícios para a introdução dos novos conteúdos, cada grupo iria criar uma pequena coreografia e após estas serem apresentadas eu escolhia a melhor para aplicar à restante turma. Esta foi aplicada e transmitida pelas autoras dessa coreografia que se dividiam pelos restantes grupos. Assim sucessivamente com diferentes músicas, onde no fim todos os grupos acabaram por participar na construção e elaboração de toda a coreografia, resultante na coreografia final de turma.”

Reflexão final da UD de dança

Visto ser uma modalidade bastante calma para a turma em questão que sempre se apresentava bastante agitada, tive como estratégia iniciar a aula com um circuito de treino funcional que resultou pela positiva. A turma usufruía assim de uma ativação geral mais exigente que o habitual. Facilitando-me assim o controlo, a partir do momento em que passo a ter como ativação geral um circuito de treino propriocetivo.

Também para esta turma, apercebi-me logo na primeira aula que esta era bastante difícil de controlar nos momentos de instrução, bem como necessitava de grande silêncio e atenção em momentos específicos da aula.

“Tal problema foi resolvido logo no início da aula, onde no segundo momento de instrução que tentei dar não o iniciei até haver silêncio entre os alunos, e assim aconteceu, dando a informação que não iria falar enquanto toda a turma não estivesse em silêncio e que o meu sinal para falar após reunir a turma, seria ter o braço levantado com a mão fechada como sinal que queria silêncio. Assim foi o resto da aula; nas primeiras vezes não foi fácil de se habituarem a esta sinalética, mas depois habituaram-se a ver o braço levantado e uns por influência dos outros iam fazendo silencio. Estratégia que penso ter corrido bem, pois é logo de início, que se criam certos hábitos importantes para o bom funcionamento da aula.”

Reflexão da aula 3 e 4 (01/10/2013) – UD de dança

Esta estratégia manteve-se até ao fim do ano letivo e mostrou-se bastante eficaz, melhorando gradualmente de aula para aula.

O meu próprio silêncio sem aviso prévio que o iria fazer, ao contrário do que declaro na reflexão anterior, também foi uma estratégia adotada paralelamente ao braço levantado que também mantive até ao fim do ano e que resultou com eficácia.

A UD abordada paralelamente à dança foi o futebol. Este foi reduzido do 11x11 expeável no plano nacional para o 5x5, dadas as condições estruturais e organizativas da escola.

Nestas aulas, a dificuldade inicial que senti diz respeito à instrução dos exercícios. Fazer com que esta fosse rápida e percetível foi assim o objetivo nesta altura. Para Rink (1985) comunicar deve ser um momento em que o professor transmite aos alunos a intenção prática sobre determinada situação de aprendizagem, ideia essa que deve estar sempre presente na altura da instrução.

Para tal, adotei dois tipos de estratégias. Primeiramente esquematizei para toda a turma num papel a organização do exercício e consequentes movimentações dos alunos. No fim da instrução estes apenas se organizavam já sabendo onde iriam iniciar o exercício.

“Uma vez que lecionei um desporto coletivo, optei por esquematizar os exercícios para toda a turma no papel. No início resultou muito bem, para transmitir como queria que se posicionassem ao longo do campo, contudo em exercícios mais complexos acabei por perder algum tempo em exemplificar novamente o exercício com os alunos na prática. Na próxima aula tenciono explicar os exercícios com os alunos na prática e perceber como resulta.”

Reflexão da aula 1 e 2 (04/10/2013) – UD de futebol

Posteriormente a esta reflexão, executei a minha segunda estratégia relativamente à instrução.

“(…) o entusiasmo e até mesmo a euforia dos alunos são bastante evidentes, tornando-se difícil para estes perceberem as tarefas a realizar. Vou optar por voltar à minha estratégia inicial para constatar e tirar as minhas conclusões de qual a mais eficaz. Ao descrever previamente o esquema do exercício num papel, para que todos o observem. Nesta estratégia apercebi-me que, ao estarem mais próximos de mim e fixados em algo não se dispersavam e estão também mais concentrados, evitando perdas de tempo a demonstrar o que pretendo no exercício nas várias zonas do campo (poe exemplo). Este facto leva a que seja também reduzido o tempo de transição das tarefas, algo que tem prejudicado a minha aula, uma vez que são muitos alunos, na sua maioria raparigas, estas dispersam-se em demasia com conversas paralelas, levando-me a repetir várias vezes a instrução. Vou optar por, antes de iniciar o exercício, interrogar os alunos por palavras-chave do exercício para ver se perceberam realmente o pretendido.”

Reflexão da aula 7 e 8 (19/11/2013) – UD de futebol

Posteriormente a esta aula concluí que teria de usar um misto das duas estratégias por mim testadas nas duas aulas, juntando assim a atenção que os alunos necessitam em olhar para o papel e a concentração na demonstração da situação de aprendizagem. Rink (1985) define atenção como o estado de alerta num determinado contexto para, de forma seletiva, receber e realizar o processamento da informação.

Concluo portanto que ao realizar a instrução, juntando estas duas estratégias, consigo usufruir da atenção dos alunos quando esquematizo no papel e posteriormente a esta instrução, uma vez que estes já se encontram interiorizados na situação de aprendizagem, obtenho a concentração por parte dos alunos para poder explicar as restantes variantes e seus objetivos com a demonstração prática em que os alunos realizam o exercício em forma de demonstração.

Esta estratégia no futebol foi a que fui usando ao longo da restante UD, pois mostrou-se cada vez mais eficaz e a instrução, momento tão receado por mim, passou a ser encarado com muito mais facilidade e confiança. Na restante modalidade coletiva abordada (voleibol) apliquei o Modelo de Educação Desportiva (MED) onde a forma de instrução foi totalmente diferente.

No futebol e na natação, senti uma grande dificuldade na divisão da turma por níveis. Inicialmente, no futebol não o fiz, pois os conteúdos iniciais foram introduzidos por igual, sendo poucas as alunas de níveis distintos, mas mais tarde, com a grande pausa forçada que foi realizada na UD, houve regressão nos conteúdos já abordados nas alunas de nível inferior.

“(...) desde cedo tive a percep o de que algumas das alunas tinham regredido no seu desenvolvimento devido ao demasiado tempo sem a prática da modalidade. A partir desse momento adaptei todo o plano de aula, criando variantes mais simples no exercício inicial, fazendo com que exercitassem mais o passe, rece o e controlo de bola, pois são os conteúdos base que ficaram esquecidos, onde por exemplo reduzi o número de elementos das equipas, visto que a tendência   a bola ser o foco de aten o, havendo assim mais quantidade de passes por cada aluna e menos alunas concentrados ao redor da bola, (...) a existência de um elemento a j quer (joga para quem ataca) em que esse ia sendo substituído com o objetivo de haver mais exercita o, mais mobilidade no jogador j quer. Foram algumas das estratégias usadas ao longo da aula,   medida que ia percebendo as dificuldades das alunas e sobre que conteúdos deveria atuar. Tudo isto se incidiu em grupos de alunas mais específicos que demonstraram logo de início grandes dificuldades. No outro grupo existente, embora houvessem dificuldades de algumas alunas, a sua maioria tem um nível razoável permitindo que estas se empenhassem com igual rendimento, pois quem tinha mais apetência, nomeadamente, os rapazes e algumas raparigas, conseguiram motivar e levar os restantes a concretizar os objetivos, não sendo necessário intervir tão

frequentemente, fazendo assim questão de passar a maior parte da aula atenta e a intervir com mais frequência nos dois grupos com mais dificuldades. Assim, como conclusão final desta aula é notória a necessidade de dividir a turma por níveis já na próxima aula, para que os alunos possam evoluir gradualmente sem que aqueles que estão mais avançados sejam prejudicados e vice-versa, com exercícios e formas de evoluir totalmente diferentes de que necessitam os diferentes níveis. Irei então dividir os alunos em 4 níveis (1 = - e 4 = +), mas onde irei realizar planos de aula apenas para 2 níveis, funcionando do seguinte modo: os níveis 1 e 2 trabalham sobre os mesmos exercícios mas em grupos de exercitação diferentes e os níveis 3 e 4 irão funcionar num grupo só, uma vez que o nível 4 é constituído apenas pelos 5 rapazes da turma, sendo assim mais fácil para mim a organização de toda a aula, mantendo a sua gestão no decorrer da mesma, onde consoante os níveis podem existir variáveis diferentes.”

Reflexão da aula 11 e 12 (07/03/2014) – UD de futebol

Contudo, a divisão dos níveis teve de ser alterada na aula seguinte, pois foi difícil para mim de gerir tantos grupos diferentes, bem como foi notória a desmotivação dos dois níveis inferiores. Estes não têm colegas que os façam querer evoluir, que criem dificuldades para que estes estejam motivados em ultrapassá-las, fator já por mim referido anteriormente como muito importante, onde os alunos devem ter objetivos a atingir e que os consigam concretizar.

Para tal na aula seguinte optei por apenas construir dois níveis, os alunos dos níveis 1 e 2 num só nível e num só grupo, onde neste recapitulei os conteúdos básicos do passe, receção e condução de bola.

Esta estratégia revelou-se com muito mais êxito conseguindo focar as minhas atenções pelos dois grupos distintos, facilitando a minha gestão e concentração na aula muito mais facilitada, conseguindo dar *feedback's* à maioria dos alunos, principalmente aos que mais necessitavam.

Também sobre esta problemática, senti que a divisão dos alunos por níveis era necessária na natação. Eram poucos os alunos que sabiam nadar com técnica adequada e os que sabiam evidenciavam muitos erros de iniciação.

“Assim, no final desta observação foi fácil de constatar que a turma apresenta um nível muito baixo no que diz respeito à natação e até mesmo à adaptação ao meio aquático. Sendo assim, irei dividir a turma em dois níveis distintos: um grupo de alunos no AMA, pois há um grande número destes que não têm as adaptações básicas que lhes permita evoluir para a técnica de nado crol, como a respiração, contacto da face na água e flutuação, e um grupo para realizar a técnica de nado crol. (...) A técnica de nado crol foi a por mim escolhida para abordar na natação após a AD pelo facto de ser a mais fácil para este tipo de turma, uma vez que apresenta bastantes dificuldades na flutuação e nos deslocamentos horizontais; também pelo facto do crol ser a técnica mais usada quando os alunos vão à praia, ao rio, a uma piscina de lazer, onde caso necessitem de se socorrer a si próprio ou a alguém, esta é a técnica mais indicada.

Reflexão AD da UD de natação

A UD evidenciou uma evolução notória de alguns dos alunos no AMA, que foram progredindo para o crol ao longo das aulas.

Das instalações disponíveis foram-me cedidas duas pistas da piscina de 25 metros e uma parte da piscina pequena. Esta cedência do espaço facilitou a gestão da turma no decorrer da UD, uma vez que tinha duas pistas, dividi os alunos do crol por dois níveis, os que já sabiam nadar minimamente sendo necessário só aprimorar questões técnicas e na outra coloquei os alunos que iniciavam o crol. No entanto, a gestão da aula e da turma com tantos alunos por duas pistas bem como a atenção inerente às duas piscinas, não se verificou uma tarefa fácil.

“(...) estando a lecionar dois níveis diferentes (AMA e crol), tenciono já na próxima aula adotar a seguinte estratégia: enquanto dou instrução às duas pistas dos alunos na piscina grande, os alunos na pequena realizam aquecimento, ao contrário de hoje em que os alunos na piscina grande realizavam um percurso e esperavam novas instruções, vou incutir a realização de dois percursos com paragens de descanso apenas no fim dos dois percursos, e assim enquanto estes realizaram o primeiro consigo dar instruções e observar os que estão na piscina pequena de maneira a orientá-los, e quando realizam o segundo percurso observo-os de maneira a poder transmitir *feedback's*.”

Reflexão da aula 3 e 4 (22/11/2013) – UD de natação

A crescente afluência de alunos que começaram a perceber que o ambiente em que os seus colegas se encontravam era um ambiente de aprendizagem e ao mesmo tempo diversão e descontração, fez com que me tivesse de adaptar às diferentes necessidades de ter mais alunos por aula.

“Assim, para reagir ao impacto, uma vez que eram tantos alunos, dividi logo pelos dois níveis que tinha de AMA, de modo a perceber a quantidade de alunos que tinha para o espaço disponível. Apercebi-me que não teria espaço para colocar os alunos do nível 1 (menor apetência) de crol perto de mim, uma vez que estes iriam iniciar a parte técnica, preferia tê-los perto do meu campo de visão, mas tal não foi possível, pois com dois grupos bastante grande de AMA, tive de os colocar nas duas pistas da piscina pequenas que ficam mais afastadas, obrigando-me a realizar um maior esforço para os observar. Esforço este realizável, devido à estratégia que utilizei nesta aula para combater a gestão. Inicialmente expliquei a toda a turma como iria funcionar a gestão das aulas a partir daqui, ou seja, o funcionar dos percursos, uma vez que na última aula estavam constantemente a parar e a perguntar o que se seguia. Assim, resolvi

informar logo no início que quando dissesse o número dos percursos a realizar, só paravam para me perguntar algo no fim de realizarem os percursos (4, 6, etc.), podendo no entanto fazer pausas para descansar entre os percursos. Este fator facilitou-me em muitos aspetos, onde poderia estar mais atenta aos alunos do AMA e no nível 1 de crol, dar novas instruções, corrigir alunos, dar *feedback's* e também poder observar os restantes níveis sem ter perturbações constantes durante a aula, com alunos a realizar perguntas, etc., conseguindo mantê-los muito mais ocupados e concentrados nas tarefas.

Reflexão da aula 9 e 10 (06/12/2013) – UD de natação

“No momento da chamada, apercebi-me que os alunos a realizarem aula eram mais do que o habitual, embora nenhum deles fosse a primeira vez que realizava aula prática no âmbito da natação, o que me facilitou a tarefa, pois não teria de efetuar o diagnóstico dos alunos e já saberia assim antecipadamente o nível de desempenho de nado destes, tendo apenas de reajustar o plano, tanto para mais alunos nas piscinas (com a divisão destes pelas piscinas e pistas), como os vários níveis existentes. (...) deparei-me com demasiados alunos na piscina pequena, onde rapidamente resolvi colocar 3 dos alunos na piscina maior, para conseguir um melhor equilíbrio de espaço e controlo sobre a turma. Estes foram escolhidos devido à sua já adaptação satisfatória ao meio aquático, pois já tinham a respiração controlada e a estes foi dito que caso um percurso fosse demais para eles, se se sentissem cansados, para realizarem apenas meio percurso de cada vez. A passagem destes foi possível uma vez que na piscina grande os alunos era menos e estando divididos pelas duas pistas, sendo a gestão destes bastante mais fácil de controlar.

Reflexão da aula 15 e 16 (24/01/2014) – UD de natação

Para além destas dificuldades por mim refletidas e ultrapassadas, existem pormenores que devem estar inerentes a todas as aulas independentemente da modalidade abordada e que o professor deve ter presentes na sua prática pedagógica.

A criação de hábitos e rotinas para uma melhor liderança

Algo que considero essencial é a constante promoção da aprendizagem num clima positivo de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno.

Para que a aprendizagem permaneça sempre presente é necessária uma boa gestão da aula, onde o professor deve conseguir organizar-se de forma a rentabilizar o tempo o mais possível, com a organização antecipada do material necessário para a aula que planeou, a organização de campos se necessário, levar para a aula os grupos previamente definidos. Neste último ponto, a minha prática fez-me adotar um outro tipo de estratégia, nomeadamente no futebol, onde enquanto os alunos se organizavam pelas equipas, eu realizava a construção dos vários campos de trabalho distintos (mini campos), uma vez que não existia campo de futebol marcado nem balizas. A adoção da estratégia de dar autonomia aos alunos na construção das equipas pode gerar alguma confusão na gestão do tempo de aula bem como no ambiente, correndo o risco de demorarem algum tempo e das equipas ficarem desequilibradas. Nas primeiras aulas foram mais demorados, mas preferi arriscar e perder esses poucos minutos, conseguindo contudo incutir essa responsabilidade sobre a aula e sobre eles próprios. Aula a aula foram melhorando, onde pouco depois bastava mencionar para fazerem x equipas com x elementos e este processo já era automático. Existiram momentos em que tive de intervir e realizar eu própria as equipas, mas foi através destas intervenções e desagrado pelas equipas, percebendo que teriam de ser autónomos nesta tarefa.

“Ainda antes de iniciar a aula, tinha planeado formar eu própria as equipas, levando-as já delineadas, pois quando era necessário estas serem formadas, a turma demorava algum tempo, vindo-me a

aperceber que existem sempre alunos que ficam para último ou que as equipas não os querem. No entanto, para minha surpresa, quando mencionei que iriam ser formadas as equipas, a turma foi bastante rápida e organizada, acabando por não ser necessária a minha intervenção.”

Reflexão da aula 11 e 12 (07/03/2014) – UD de futebol

Sobre a formação de grupos e a gestão da própria aula, é importante ter em conta o tempo que se perde na transição de exercícios, onde este para ser rentabilizado, deve ser preparada a sequência dos exercícios com o pensamento de que os exercícios transportem uma ligação de conteúdos. Criar variantes do exercício que se está a aplicar é bastante mais rápido do que voltar a explicar um novo exercício que vá exercitar os mesmos conteúdos. Também pensar na organização dos alunos é fundamental para que não haja constantes alterações de grupos.

Assim fui conseguindo desde cedo criar rotinas com os alunos evitando perdas de tempo, conflitos entre os alunos e mesmo entre mim e eles, prevenindo desagradáveis chamadas de atenção que poderiam partir dos meus erros de uma fraca gestão de aula.

Para além disto outros pormenores foram importantes para manter o rumo das aulas com rotinas. O já por mim referido braço levantado com a mão fechada em sinal de silêncio, o meu próprio silêncio em momentos de instrução, a realização da chamada que era sempre iniciada com todos os alunos sentados à minha frente, estes já sabiam onde era realizada. O uso do apito para juntar todos os alunos à minha volta. A arrumação do material também foi incutida nos alunos desde o início, tanto em natação como em futebol, voleibol ou até mesmo na dança quando assim era necessário.

Estas rotinas eram aplicadas também a mim, onde fui criando um sistema de aulas muito próprio, com características minhas, como o braço no ar e a chamada pelos alunos apenas pelo último nome, a forma de comunicar com os alunos, com uma linguagem muito simples e pouco técnica, pois era importante que a minha transmissão fosse perceptível rapidamente. Por vezes bastava um

simples gesto, uma palavra, uma expressão ou um olhar para os alunos me perceberem e levarem o caminho pretendido na aula.

A instrução de novos exercícios na maioria das situações era feita pelos grupos de trabalho, ou seja, pelos níveis em que a turma estava dividida nas diferentes modalidades, evitando perdas de tempo a reunir toda a turma para nova instrução, evitando distrações em grupos mais pequenos.

Sem estas rotinas conjuntas, teria sido mais difícil rentabilizar ao máximo a gestão da aula, fazendo com que o pouco tempo existente de ensino-aprendizagem fosse aproveitado ao máximo. Senti realmente que a turma, ao longo das aulas estava cada vez mais empenhada e a ingressar na minha maneira de lecioná-las as aulas, com bons hábitos criados, as minhas situações e até na minha maneira de ser como professora e como pessoa. A certa altura do ano era notório o clima de cumplicidade e interação entre ambos que se manteve até ao fim, facilitando em muito a minha atuação. Estando assim presente a disciplina com respeito mútuo entre os vários intervenientes na prática pedagógica (professor e alunos), onde ao manter o respeito e esta assertividade de rotinas criadas, relações estabelecidas, consegui “conquistar” a turma.

Com tudo o que foi dito anteriormente, a liderança como professora de EF vem inerente. A conquista da confiança dos alunos, pois é mesmo disso que se trata, ganhar a sua confiança, através das de mais formas que já referi, aos poucos e poucos, os alunos vêm assim o professor de EF como um líder, que partilha os seus conhecimentos com eles, que mostra conhecimentos e competências, que os fascina na prática desportiva e que os motiva constantemente, que sintam que não desisti deles por algum motivo, ou por se saber que não gostem de EF ou porque não tem competências. Os alunos precisam de se sentir valorizados e foi este um dos lemas que me acompanharam ao longo deste ano, o de não desistir de nenhum aluno, seja por que motivo for. Integrá-lo na turma, no grupo, quer goste não goste de EF, que tenha apetências ou não, é meu aluno e é meu dever partilhar o meu conhecimento com ele, motivá-lo como fiz com muitos alunos ao longo do ano, onde vi nos seus sorrisos de entusiasmo e alegria no final de cada aulas.

Concluo assim que, com esta atitude e forma de atuar, consegui obter a confiança e liderança da turma e com isso instituir um controle sobre esta. Algo que no início do ano letivo vi com grandes dificuldades como já referi, devido à turma que foi e às suas particulares características. Este foi assim um grande objetivo por mim alcançado desde cedo na minha prática pedagogia deste ano. Conjugando com os ideais da disciplina educativa, onde segundo Siedentop e Tannehill (2000), esta deve garantir o desenvolvimento e manutenção da relação comportamental, quer entre professor e alunos, como entre alunos, onde o objetivo do professor passa por envolver os alunos em relações responsáveis com os agentes educativos de forma a garantir a continuidade da tendência comportamental fora do contexto escolar. Bento (2003) realça a responsabilidade que o professor deve assegurar na educação dos alunos, construindo o processo dirigido ao desenvolvimento da sua personalidade.

Otimização da prática através da instrução

RESUMO

Este estudo teve como desígnio a percepção dos alunos sobre a instrução do professor na aula, para a otimização futura da prática docente, nos aspetos da comunicação, exposição/preleção, demonstração e questionamento, sendo alvo de estudo a parte inicial, fundamental e final da aula. Participaram no estudo 25 alunos do 10º ano de escolaridade, 21 do género feminino e 4 do género masculino. Foi elaborado um questionário de resposta direta (sim e não) para o estudo em questão, a ser aplicado na amostra. A recolha dos dados baseou-se na percentagem de “sim’s” e “não’s” relativamente aos vários aspetos a refletir pelos alunos no questionário. Os dados recolhidos mostram que a minha instrução apresenta problemas ao nível do questionamento após realizar a instrução e ainda na apresentação dos conteúdos no início da aula. Estes mostraram ainda que a minha qualidade de instrução ao nível da demonstração, comunicação, exposição/preleção, apresenta-se bastante satisfatória. Este estudo permite assim a um professor de educação física perceber qual a percepção dos alunos sobre a qualidade da sua instrução, permitindo-lhe perceber o que tem de modificar, podendo aplicar o questionário sempre que achar pertinente.

PALAVRAS-CHAVE: INSTRUÇÃO, COMUNICAÇÃO, EXPOSIÇÃO, PALAVRAS-CHAVE, DEMONSTRAÇÃO, QUESTIONAMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Introdução

Após uma análise sobre as principais dificuldades sentidas e durante a realização da prática enquanto professora de EF, bem como nos debates, conversas informais, reflexões individuais e coletivas sobre a docência, a que mais se evidenciou foi a qualidade da instrução. O tempo despendido na transmissão da informação aos alunos podia ser rentabilizado, a forma como essa informação era transmitida e a perceptibilidade da mesma foram as principais dificuldades identificadas, tendo sempre como alvo o aluno na minha atividade docente. Este estudo foi realizado com o objetivo de verificar a percepção dos alunos em relação à minha instrução.

É importante antes de mais perceber a que tipo de instrução me refiro. Segundo Graça (2006, p.170), “no processo de instrução, o professor avalia as necessidades, os interesses e as capacidades dos alunos; concebe, seleciona e adapta atividades, tarefas e exercícios para concretizar os objetivos de aprendizagem, otimizando os recursos disponíveis; apresenta tarefas, dá explicações, comunica expectativas e exigências sobre o que deve ser feito e como deve ser feito, apoia o confronto dos alunos com as tarefas de aprendizagem; estimula, supervisiona, orienta, regula, avalia o empenhamento na atividade e o rendimento dos alunos”, ou seja, tudo o que compreende a aprendizagem do aluno no processo de preparação, até à avaliação.

Para este estudo, apenas foco a instrução, através das instruções verbais do professor relativas à transmissão da informação, às explicações que podem ou não ser acompanhadas de exemplo de demonstração e às chamadas de atenção (Graça, 2006).

Percebendo melhor o que é a instrução, Cohen et al. (2003), dizem-nos que a instrução não é uma ação direta, mas um processo interativo entre professores e alunos ao longo do tempo sobre um determinado conteúdo, em determinado contexto. Graça (2006), diz-nos ainda que a ação de instruir de um professor, não é apenas a qualidade da ação, da qualidade intrínseca dos modelos de instrução, materiais, tarefas da aula e da capacidade de ação dos alunos, mas sim da otimização da coordenação de todos estes elementos.

É necessário ter em atenção que existem vários modelos instrucionais. Os autores Mesquita e Graça (2011) referem três modelos instrucionais distintos: Modelo de Instrução Direta (MID) onde sobressai a eficácia no ensino de habilidades motoras em contexto de baixa interferência contextual, dando ênfase ao modo como o professor estrutura o ensino, com destaque nas estratégias instrucionais que usa e do envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, dando preferência a estratégias explícitas e formais; o Modelo Desenvolvimental (MD) de Rink (1996) onde não basta trabalhar só a parte teórica da matéria a ensinar para estruturar um processo de ensino-aprendizagem, é ao trabalhar esta parte juntamente com a didática que nasce uma estrutura eficaz do processo de instrução; finalmente, o Modelo de Educação Desportiva (MED) que suporta uma aprendizagem cooperativa, valorizando a dimensão humana e cultural do desporto, onde se afasta do MID, pois adota estratégias menos formais e mais implícitas no processo de ensino-aprendizagem.

Após esta reflexão sobre os três tipos de modelos instrucionais, é perceptível que a minha instrução como objeto de estudo se foque na instrução como papel de transmissão, associado ao MID, onde o professor direciona ativamente todo o processo de instrução, onde os alunos são também co-autores da instrução, que vai receber e interiorizar toda a informação (Graça, 2006), isto porque o meu principal objetivo é o momento específico da instrução, ou seja, os vários momentos em que o transmissor (o professor) transmite a informação ao recetor (os alunos).

Segundo Metzler (2000), o professor só tem vantagens ao receber formação, reter o conhecimento e desenvolver competências ao aplicar modelos instrucionais, onde o modelo é construído sobre uma ideia central para o ensino, fornece um plano global ligado ao processo de instrução; esclarece as prioridades e as interações entre os vários domínios de aprendizagem; permite ao professor e aos alunos perceberem a lógica do que está a acontecer e do que pode seguir; apoia-se num quadro teórico consistente; apoia-se na investigação; fornece uma linguagem técnica aos professores; permite certificar a relação

entre instrução e a aprendizagem; facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida.

Para trabalhar esta questão da instrução nas minhas aulas, foquei a minha atenção sobre os aspetos que Mesquita e Rosado (2011) referem como aspetos fulcrais na instrução de uma aula de EF, dando assim estratégias instrucionais acerca da exposição, da demonstração, recurso a palavras-chave e do questionamento, assim como, paralelamente a estas, estão incluídas a apresentação da aula, as tarefas, o *feedback* pedagógico e encerrar da aula.

A instrução como “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades físicas e desportivas” (Mesquita & Rosado, 2011, p.69), sendo assim este um fator importante a ter em conta na instrução. A forma como se comunica, para que nos façamos perceber, com gestos, expressões, tipologias de linguagem, etc.

É necessário antes de mais perceber como se chega da comunicação à instrução a que me refiro. Os mesmos autores mostram que um processo de comunicação engloba a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, onde esta se manifesta com diversas funções tais como: informação, controlo, motivação e expressão emocional, também a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a linguagem e o receio de comunicar revelam-se aspetos que se devem tentar combater.

A partir daqui é importante percebermos que a quantidade de informação que está contida nos estímulos é normalmente maior à que o aluno consegue reter (Famose, 1983), sendo assim necessário que o professor selecione a informação mais importante. Esta seleção depende da própria informação que queremos transmitir, da estrutura, do conteúdo, do número de ideias, extensão e densidade, onde o ser humano consegue reter melhor o que vê do que o que ouve, recorda ainda melhor o que vê e ouve, mas se fizer e disser o que faz, recorda ainda melhor; sabe-se também que o que é dito em primeiro lugar é mais fácil de ser lembrado - efeito de primazia - (Mesquita & Rosado, 2011).

É ainda importante perceber que não devemos focar a atenção como professores de EF apenas na atenção que os alunos prestam à instrução e que

retenham a informação, é necessário que aceitem (efeito persuasivo) e que adiram às atividades propostas (Mesquita & Rosado, 2011).

Leith (1992) diz-nos que a comunicação tem grande influência no processo de ensino aprendizagem, onde ensinar bem é o produto de uma comunicação eficiente, assim como investigações concluem que, a clareza com que a informação é transmitida é uma das variáveis que trazem sucesso na aprendizagem (Werner & Rink, 1987), isto se a qualidade e a quantidade da informação forem respeitadas (Silverman et al.,1993) como, aliás, tenho vindo a falar até aqui.

Também para Rink (1993) a clareza da informação é um fator que influencia a comunicação entre os intervenientes, referindo que um professor deve-se focar nas seguintes linhas mestras: orientar o aluno para o objetivo da tarefa; colocar a informação numa sequência lógica; expor exemplos corretos e errados; personalizar a apresentação; usar a repetição em assuntos difíceis de compreender; dar exemplos das experiências pessoais dos alunos; usar o questionamento; apresentar as tarefas de uma forma dinâmica.

Assim, antes de partir para a aplicação na prática deste estudo, é necessário perceber que existem mecanismos que podem garantir a um professor de EF que a informação foi bem captada e os aspetos que possam ter sido menos compreendidos (Mesquita & Rosado, 2011). Para isso Rink (1993) estabelece funções que a instrução deve ter como base: identificar os objetivos a atingir; planificar as tarefas consoante o objetivo; apresentar de forma eficaz a tarefa dando uma ideia clara ao aluno do que lhe é pedido para fazer, aliando tudo isto à motivação que os alunos devem ter, relacionando ao que estes nos dão como resposta durante a realização e a avaliação da eficácia do processo de instrução. A organização deste processo é determinada pela coligação entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e a forma de organização, dependendo das condições de aplicação (Mesquita & Rosado, 2011).

Metodologia

Caraterização da Amostra

Constituída por 25 alunos da minha turma do 10º ano da Escola Secundária Augusto Gomes. No momento em que apliquei o questionário, a turma já era constituída por 28 alunos e 3 deles não realizaram a aula correspondente ao estudo. Os alunos tinham entre 15 e 18 anos.

Procedimentos

Na parte prática do meu processo de instrução, foi aplicado um questionário, construído na base de subtópicos que Mesquita e Rosado (2011) elaboraram sobre o tema da instrução em contexto de atividades físicas e desportivas: a instrução no início da aula; a apresentação das tarefas motoras; o encerramento da aula; estratégias instrucionais promotoras de aprendizagem: a exposição/preleção, a demonstração, o recurso a palavras-chave e o questionamento.

A formação deste questionário tem como base 4 grupos de perguntas (figuras 1 e 2) onde os alunos apenas têm de responder “sim” ou “não” relativamente às afirmações feitas.

Grupo I – A informação no início da aula (tudo o que acontece antes do exercício de aquecimento)

	Sim	Não
Apresentação do objetivo da aula – A professora esclareceu junto da turma qual o objetivo da presente aula.		
Relação com as aulas anteriores – A professora contextualizou a presente aula com a última aula lecionada, permitindo aos alunos perceber a relação entre ambas e das habilidades motoras abordadas.		
Apresentação dos conteúdos – A professora realizou uma síntese da matéria a ser abordada.		
Apresentação das condições de realização e das normas organizacionais da aula.		
Controlo da compreensão da informação – A professora perguntou se há dúvidas sobre a aula, questionando alguns dos alunos sobre a mesma.		
A professora foi breve, clara e concisa durante toda a instrução no início da aula.		

FIGURA 1: GRUPO I DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Grupo II – A apresentação dos exercícios (toda a parte prática da aula)

	Sim	Não
O conteúdo informativo transmitido pela professora nos exercícios íntegra:		
Esclarecimento aos alunos sobre o significado dos movimentos a executar.		
A importância do que vai ser aprendido.		
O objetivos a alcançar.		
As regras de organização dos exercícios (ex. grupos).		
Os critérios de êxito da atividade (ex. pontos, golos).		
É clara de forma a que o aluno compreenda o que tem de fazer.		
Demonstração (demostrando como se realiza o passe por exemplo).		
Palavras-chave (ex. M.I fletidos).		
Procedimentos de segurança a adotar (ex. bolas que não estão a ser usadas são arrumadas)		

Grupo III – O fim da aula (juntar toda a turma antes de se deslocarem para os balneários)

	Sim	Não
A professora realizou reflexão da presente aula no fim desta.		
Nesta reflexão, relembrou a informação mais importante durante a aula (ex. gestos técnicos).		
A professora realizou essa reflexão de forma lúdica (ex. por grupos).		
A professora motivou a turma para a próxima aula, neste momento de reflexão.		
A professora foi breve, clara e concisa durante toda a instrução no final da aula.		

Grupo IV – A instrução durante os exercícios

	Sim	Não
A exposição/preleção		
O tempo de instrução foi breve.		
É perceptível o conhecimento da professora sobre os conteúdos abordados.		
A professora estimula a atenção no momento da instrução.		
Finaliza a instrução com um breve resumo dos aspetos mais importantes a reter e a aplicar.		
No momento de instrução a professora tem um discurso fluido com um bom-tom de voz, sendo ouvida por todos os alunos.		
Utiliza comunicação não-verbal (postura, expressões faciais e gestos)		
Utiliza palavras de fácil compreensão para os alunos com um discurso fluido.		
Demonstração		
Na instrução a professora recorre à demonstração das habilidades motoras abordadas.		
Na demonstração mostra ter o conhecimento dos movimentos demonstrados.		
Dá atenção aos erros que são cometidos frequentemente pelos alunos.		
Posiciona-se no espaço de aula de forma a que toda a turma tenha acesso à demonstração.		
Demonstra várias vezes os movimentos principais para a prática da aula.		
Utiliza alunos na demonstração.		
Realiza a demonstração prévia dos exercícios.		
O recurso a palavras-chave		
Utiliza palavras-chave quando demonstra algo.		
Utiliza palavras simples e não mais do que duas três palavras-chave em momentos específicos da instrução.		
Foca a atenção das palavras-chave sobre as principais habilidades motoras abordadas.		
Utiliza palavras-chave que estimulem o aluno a ter uma boa resposta motora (fazer melhor).		
O questionamento		
Tira dúvidas aos alunos nos momentos de instrução.		
No final da instrução, questiona os alunos sobre a informação transmitida.		
Promove a reflexão com as questões que coloca aos alunos.		
Recorre ao feedback interrogativo (ex. o que não está bem no teu passe? Achas que é assim que se faz?)		
São realizadas questões no final dos exercícios ou da aula sobre a matéria abordada.		
Os alunos são questionados sobre se gostaram da aula, do eu gostaram mais e menos.		
Questiona sobre a gestão da aula, materiais, grupos, elementos em falta, etc.		

FIGURA 2: GRUPO II, III E IV DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Este questionário foi aplicado a uma turma exterior ao estudo, para que percebesse se neste suscitavam dúvidas para o poder reformular, tal não tendo sido necessário, pois todos os alunos responderam sem dificuldades. Passei assim à aplicação deste à turma a que se destinava em primeira instância.

O estudo foi aplicado numa aula de voleibol de 90 minutos no 3º período. No final da aula, os alunos refletiram sobre a qualidade da mesma preenchendo o questionário com o seu parecer relativamente a minha instrução.

Posteriormente à recolha dos questionários, estes foram analisados relativamente a percentagens de “sim’s” e de “não’s” às várias perguntas. Esses dados serão comparados com o que nos diz a literatura, como referido anteriormente, de modo a perceber se a qualidade da instrução é satisfatória.

Apresentação dos Resultados

Irão ser apresentados os resultados relativamente ao estudo em questão. Apenas após a sua apresentação será feita a discussão dos mesmos, onde será sempre mencionado o quadro que estarei a abordar.

Quadro 1: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à informação por mim transmitida no início da aula (tudo o que antecede ao exercício de aquecimento) (Grupo I do questionário aplicado).

Percepção dos alunos em relação à informação no início da aula (Grupo I)		
	Não	Sim
Pergunta 1	0%	100%
Pergunta 2	8%	92%
Pergunta 3	40%	60%
Pergunta 4	0%	100%
Pergunta 5	8%	92%
Pergunta 6	4%	96%

Quadro 2: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à apresentação dos exercícios da aula (Grupo II do questionário aplicado).

Percepção dos alunos em relação à apresentação dos exercícios (Grupo II)		
	Não	Sim
Pergunta 1	0%	100%
Pergunta 2	20%	80%
Pergunta 3	4%	96%
Pergunta 4	4%	96%

Pergunta 5	0%	100%
Pergunta 6	4%	96%
Pergunta 7	8%	92%
Pergunta 8	12%	88%
Pergunta 9	24%	76%

Quadro 3: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à parte final da aula (Grupo III do questionário aplicado).

Percepção dos alunos em relação à informação no fim da aula (Grupo III)		
	Não	Sim
Pergunta 1	12%	88%
Pergunta 2	8%	92%
Pergunta 3	12%	88%
Pergunta 4	24%	76%
Pergunta 5	0%	100%

Quadro 4: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente à exposição/preleção (Sub-Grupo IV).

Percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios - Exposição/preleção (Grupo IV)		
	Não	Sim
Pergunta 1	12%	88%
Pergunta 2	4%	96%
Pergunta 3	4%	96%
Pergunta 4	24%	76%
Pergunta 5	0%	100%
Pergunta 6	8%	92%
Pergunta 7	4%	96%

Quadro 5: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente à demonstração (Sub-Grupo IV).

Percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios - Demonstração (Grupo IV)		
	Não	Sim
Pergunta 1	16%	84%
Pergunta 2	4%	96%
Pergunta 3	0%	100%
Pergunta 4	8%	92%
Pergunta 5	8%	92%
Pergunta 6	4%	96%
Pergunta 7	8%	92%

Quadro 6: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente ao recurso a palavras-chave (Sub-Grupo IV).

Percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios – O recurso a palavras-chave (Grupo IV)		
	Não	Sim
Pergunta 1	8%	92%
Pergunta 2	12%	88%
Pergunta 3	12%	88%
Pergunta 4	12%	88%

Quadro 7: Valor percentil da percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios da aula (Grupo IV), relativamente ao questionamento (Sub-Grupo IV).

Percepção dos alunos em relação à instrução durante os exercícios – O questionamento (Grupo IV)		
	Não	Sim
Pergunta 1	0%	100%
Pergunta 2	20%	80%
Pergunta 3	12%	88%
Pergunta 4	8%	92%
Pergunta 5	8%	92%
Pergunta 6	20%	80%
Pergunta 7	4%	96%

Discussão dos Resultados

Irei realizar uma discussão por cada grupo relativo aos resultados obtidos do questionário aplicado, para assim ser perceptível a minha atuação nas diferentes componentes questionadas. Nesta discussão irei-me focar no que se destaca dos resultados obtidos, ou seja, as diferenças significativas das várias questões.

Relativamente ao grupo 1, a informação no início da aula, Siedentop (1991) refere que é importante no início da sessão a apresentação do objetivo da mesma, relacionar com a relação anterior ou seguinte, apresentar os conteúdos, apresentar as condições de realização e controlar a compreensão da informação. Neste grupo 1 (ver figura 1 e quadro 1), é perceptível que realize as fases referidas pelo autor, mas que na pergunta 3, não consigo abranger toda a

turma, onde 40% desta refere que não realize uma síntese da matéria a abordar, ou seja 10 dos 25 alunos, sendo que se torna por conseguinte um patamar a estudar e a melhorar.

No grupo 2 (ver figura 2 e quadro 2), na apresentação das tarefas motoras, a minha prestação na aula incidiu sobre o olhar dos alunos e sobre a importância do que vai ser aprendido (pergunta 2) com 20% dos alunos referindo que não realço este aspeto; no entanto, pode-se dever ao facto de que com a aplicação do MED essa informação na sua maioria era transmitida aos treinadores e aos treinadores adjuntos. Contudo, percebo que este aspeto é assim algo que deve ser transmitido a toda a turma, pois como Rink (1993) refere, o conteúdo da informação deve esclarecer o praticante sobre o significado da importância do que se vai abordar, dos objetivos a alcançar, bem como a organização da prática. Tendo percebido assim a importância de determinados aspetos, como estes terem de ser transmitidos a toda a turma, pois somente pelos treinadores consigo alcançar todos os alunos. O mesmo autor refere que um professor deve explicitar o objetivo a alcançar e a organizar a sua prática. Neste sentido, os resultados mostram uma boa prática da minha parte com 96% da turma a confirmar as minhas ações (perguntas 3, 4 e 6).

Ainda no mesmo grupo, 24% dos alunos referem que não transmito os procedimentos de segurança a adotar, sendo algo apontado por Mesquita e Rosado (2011) como necessário para a qualidade do momento de informação, bem como a demonstração. Este último mostra-se presente na minha instrução, como reflete a percentagem de 92% da turma.

Sobre o grupo 3 (ver figura 2 e quadro 3), o encerramento da sessão, Mesquita e Rosado (2011), referem dois focos em que esta se deve basear: a revisão/consolidação dos conteúdos lecionados e uma motivação prospetiva. Na minha instrução final, nota-se que incide sobre os conteúdos abordados na aula, com 96%, mas em relação ao incutir motivação sobre a modalidade abordada na próxima aula, a turma não se mostrou unânime, onde 76% referem que este momento existiu e 24% referem o oposto. Não sendo uma percentagem muito significativa, é importante refletir e perceber como posso fazer chegar a motivação por mim transmitida a todos os alunos da turma.

Seguindo-se o último grupo, a instrução durante os exercícios, sendo o mais extenso, vou realizar a discussão dos dados pelos subgrupos em que este grupo 4 se divide.

Iniciando pela expressão/preleção (ver figura 2 e quadro 4), as respostas significativas incidiram sobre a finalização da instrução com um breve resumo dos aspetos mais importantes a reter e a aplicar, onde Mesquita e Rosado (2011) referem que a instrução deve terminar com uma breve síntese dos aspetos mais importantes a reter ou a aplicar, permitindo que os alunos esclareçam eventuais dúvidas. Percebi que a minha ação não se encontra de acordo com a literatura para todos os alunos, havendo um grupo (24%) em que este aspeto falhou nesta aula. Poderá uma das equipas não ter sido questionada, ou não ter tomado a devida atenção no término da instrução de algum exercício ou conjunto de exercícios. No entanto 76% da turma apercebeu-se desta estratégia por mim aplicada, indo assim ao encontro do que os autores referem. Em relação aos restantes aspetos, da expressão/preleção, Mesquita e Rosado (2011) referem que é necessário um professor adotar uma preleção sucinta e focada nos objetivos sobre os aspetos relevantes da informação, devendo ser esta ação breve. 88% da turma teve a perceção de ter sido breve nas instruções da aula (pergunta 1). Contudo é necessário ter o cuidado em ser breve mas ao mesmo tempo transmitir toda a informação útil. Glencross (1992) refere que uma comunicação com excesso de detalhes é inapropriada, principalmente em alunos numa fase inicial de aprendizagem, como é o caso da minha turma. Carrol e Bandura (1990) confirmam esta convicção com estudos realizados em situações laboratoriais. A turma responde com 96%, mostrando que na minha instrução utilizo palavras de fácil compreensão e com um discurso fluido (pergunta 7).

A exposição deve ser preparada e com isso o professor deve ser rigoroso nos conteúdos a transmitir, sendo decisiva para a focalização da atenção, bem como uma imagem mental que o principiante constrói sobre os movimentos em questão (Fitts & Posner, 1967), ou seja, exige do professor um conhecimento aprofundado da matéria em questão, das habilidades técnico-táticas a ensinar, tendo conhecimento das componentes críticas motoras, coletivas ou individuais

(Mesquita & Rosado, 2011). Concluo que a minha prática vai ao encontro da literatura, pois 96% dos alunos a referirem que é perceptível o conhecimento da professora sobre os conteúdos abordados. Também a comunicação é aqui importante mencionar. Mesquita e Rosado (2011), referem que um professor deve dirigir-se aos alunos de forma fluida, com bom tom de voz, adequando a comunicação não-verbal, expressões faciais, voz, gestos, posturas, contacto físico, etc. Neste parâmetro a minha prática demonstra ir ao encontro dos autores, com 100% no discurso e 92% na comunicação não verbal, constatando que aos olhos dos alunos o meu discurso na informação é perceptível com a complementação da comunicação não verbal.

Relativamente à demonstração (ver figura 2 e quadro 5), os resultados mostram que a minha atuação neste patamar vai ao encontro do que nos diz a literatura, como é perceptível no quadro 5. Rink (1994) e Darden (1997) referem que a demonstração, juntamente com a exposição, têm um papel fundamental nas atividades desportivas, possibilitando a visualização dos movimentos a executar. Adams (1986), com isto afirma que o aluno antes de receber informação sobre os erros que comete deve desenvolver representações mentais adequadas, ou seja, a demonstração deve ser planeada e bem executada, sendo o professor um bom modelo. Mesquita e Rosado (2011) referem ainda que a posição e a distância dos alunos que nos estão a observar, deve permitir que os elementos técnicos que são demonstrados sejam observados por todos, ou seja, o professor deve ter em atenção o seu posicionamento perante toda a turma quando demonstra algo e onde essa demonstração deve ser repetida, caso seja necessário. A utilização de elementos para demonstração correta ou incorreta é também um método apontado pelos mesmos autores e a usar pelo professor.

Os resultados neste grupo 5, mostram uma unanimidade da turma, onde apenas a pergunta 1 tem uma percentagem mais baixa de 84%, mas pouco relevante uma vez que corresponde a apenas 3 alunos. Contudo torna-se importante para eu perceber que podem haver sempre alunos distraídos e que é importante estar atenta a toda a turma, tentando perceber quais os alunos que

por norma estão mais desatentos e sendo esses que questiono se por ventura o fizer no fim da instrução, ou neste caso da demonstração.

A percepção da turma em relação ao recurso a palavras-chave (ver figura 2 e quadro 6) é unânime dos aspetos a observar pelos alunos no questionário. Quase a totalidade da turma referir que recorro a palavras-chave quando demonstro algo. Como diz Kwak (2005), o praticante que usufruir de demonstrações completas acompanhadas de palavras-chave, torna-se mais eficaz na execução de habilidades motoras, este averiguou ainda que melhoravam a técnica e recordavam melhor a informação recebida. O uso das palavras-chave não pode ser excessivo, como refere Landin (1994) estas devem incluir em grande parte das vezes apenas uma ou duas palavras, para focar a atenção do aluno para aspetos críticos da tarefa. O mesmo autor refere que estas devem ir ao encontro das características das habilidades motoras. De forma a provocar estímulos pertinentes, permitindo um conjunto de respostas motoras (Abernethy & Russel, 1987; Landin, 1994).

Assim, os resultados são bastante positivos, com 88% de opinião positiva da turma. Futuramente terei de conseguir chegar a toda a turma, pois os 12% que não registaram esta minha atuação pode continuar a existir.

Relativamente ao grupo relacionado com o questionamento (ver figura 2 e quadro 7) nos momentos de instrução, há duas questões que merecem atenção, pergunta 2 e 4, pelos resultados revelados comparativamente às restantes questões.

Relativamente à pergunta 2, sobre o questionamento no final da instrução da informação transmitida, na literatura, Harvey e Goudvis (2000), dizem que este é a chave para a compreensão. O questionamento permite também verificar o grau de conhecimento da informação transmitida, para desenvolver a capacidade de reflexão, aumentando a interação entre o professor e o aluno, melhorando a motivação e o ambiente, a gestão, a instrução nos contextos educativos (Vacca, 2006). A minha prática nesta matéria obteve alguma discrepância entre as opiniões da turma nas respostas ao questionário (pergunta 2), pois 20% menciona que não recorro ao questionamento, no entanto promovo reflexão aos alunos com as questões que porventura coloco. Tal pode derivar do

facto da instrução por vezes ser transmitida de grupo em grupo, pois ao longo dos exercícios as questões sobre os erros cometidos são constantes, como se pode verificar na pergunta 4. Na pergunta 6, 20% dos alunos mencionam que não são questionados sobre o gosto pela presente aula. No entanto não é sinal de alerta, visto que se trata de uma amostra de 5 elementos. Futuramente tenho de elaborar estratégias para chegar a todos os alunos, requerendo a atenção de todos quando dou algum tipo de comunicação com toda a turma em conjunto, para evitar distrações e assim ter a atenção de todos.

Conclusão

Por razões óbvias, os alunos tornam-se os melhores agentes para nos fazerem perceber a nossa atuação como professores. Assim, como este estudo, conclui que a minha instrução mostra, na sua grande maioria dos tópicos abordados, ser clara, precisa e concisa, enfatizando a prática de ensino-aprendizagem, onde na demonstração a vários níveis predomina o recurso a palavras-chave, constantes motivações e *feedback's*, bem como a aprendizagem pelo questionamento aos alunos.

Vejo como principais aspetos a melhorar, a apresentação no início da aula, dos conteúdos que serão abordados, para que os alunos iniciem desde cedo a reflexão sobre a aula, tendo o conhecimento inicial da matéria a abordar, bem como ir contextualizando a importância do que é ensinado, para que os alunos percebam o objetivo, vejam mais para além de um simples exercício, percebendo a utilidade da qual podem usufruir, como por exemplo, a diferença entre receber em passe ou em manchete onde muitos dos alunos no início da UD referiam como tendo a mesma utilidade. Devo assim reforçar essa aprendizagem, pois não consegui chegar à totalidade da turma.

O questionamento é algo que tem de existir com mais frequência, permitindo a reflexão sobre os erros com questões sobre as habilidades motoras abordadas para que percebam onde e quais os erros e não os repitam, podendo até corrigir os colegas. Também é importante o questionamento quando é realizada a explicação de um exercício, para perceber se os alunos estavam

atentos, se perceberam realmente os pontos-chave para evitar demoras da realização do exercício e evitar que me repita constantemente. Este é um dos pontos em que pessoalmente tinha a percepção que teria de melhorar, tendo ficado evidenciada essa dificuldade neste estudo.

Percebi também que os alunos têm uma compreensão diferente da que tinham até então em relação ao questionamento sobre a aula no fim desta, onde é importante ter a opinião dos alunos, do que gostaram mais e menos, para poder melhorar. Tinha a percepção de realizar tal reflexão, no entanto não abrange todos os alunos.

É sempre importante perceber a perspectiva dos alunos sobre a nossa atuação na aula e relativamente a este tema específico da instrução. Este é um estudo que pode ser aplicado sempre que um professor achar necessário, sendo de fácil aplicação e de conclusões rápidas permitindo reformular a sua atuação rapidamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abernethy, B., Russel, D.G. (1987) Expert-novice differences in an applied selective attention task. *Journal of Sport Psychology*, 9, 326-345.
- Adams, J.A. (1986). Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12, 86-98.
- Carrol, W.R., Bandura, A. (1990). Representational guidance of action production in observation: a causal analysis. *Journal of Motor Behaviour*, 22, 85-97.
- Cohen, D., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 42-119.
- Darden, G.F. (1997). Demonstrating motor skills – rethinking expert demonstration. *JOPERD*, 68, 6, 31-35.
- Famose, J. (1983). *Tâches Motrices et Strategies Pedagogiques en Education Physique et Sportive*. Paris: Ed. Revue EPS.
- Glencross, D.J. (1992) Human Skill and Motor Learning: A Critical Review. *Sport Science Review*, 1, 2, 65-78.
- Graça, A. (2006). XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa. *Renovação e Consolidação* (pp. 169-170). São Paulo: Universidade de São Paulo. Escola de Educação Física e Esporte.
- Harvey, S., Goudvis, A. (2000) *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse.
- Kwak, E.C. (2005). The immediate effects of various Task presentation types on Middle School Students' Skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17, 1, 7-17.
- Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Leith, M. (1992). Um bom treinador tem de ser um bom gestor. *Treino Desportivo*, 23, 3-13.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita, & A. Rosado (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-64). Lisboa: Edições FMH.

- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In I. Mesquita, & A. Rosado (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-112). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1993). Teacher feedback and achievement: mediating effects of initial skill and sex. *Journal of Human Movement*, 24, 97-118.
- Vacca, R.T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63, 5, 56-58.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.

Mesquita e Graça (2011) referem o autor Siedentop como o criador do MED, sendo um modelo curricular para ensinar o desporto na escola, fazendo uso de todo o seu potencial educativo. Este tem como intenção proporcionar uma experiência desportiva genuína aos alunos (sobre a forma da construção de um contexto com significado para os alunos), desenvolvendo-os de forma desportivamente competente (dominar as habilidades e participar num bom nível de jogo), literata (conhecer as tradições, rituais, e diferenciar a boa da má prática) e entusiasta (gosto e prazer pela prática e experiência desportivas).

Aplicado na fase final do meu EP, o MED foi uma decisão bastante difícil de tomar. Foi necessária uma boa reflexão e ponderação, realizada individualmente, pois só eu conhecia tão bem a minha turma, numa fase final do ano, e ninguém melhor do que eu para tomar este tipo de decisões, tendo em conta toda a evolução ao longo do ano letivo.

Encontrava-me a planear o 3º período letivo e sendo este demasiado curto, tive o primeiro momento de reflexão sobre quantas UD iria abordar, se correria o risco e planeava abordar duas modalidades ou ficava apenas por uma. Depois de verificar o número de aulas a lecionar neste 3º período, apercebi-me que me iria confrontar com vários feriados em dias das minhas aulas, o que me faria ficar apenas com 12 aulas, ou seja, 12 blocos de 90 minutos. Um dos blocos seria ainda ocupado com a realização de um teste escrito sumativo, somando o facto de que se optasse por duas UD, estas iriam ficar bastante reduzidas, o que levaria a uma prática de ensino-aprendizagem pouco significativa ao nível da aquisição de aprendizagens, com a realização de objetivos muito baixos, onde a meu ver os alunos iriam vivenciar duas modalidades, mas com pouca evolução em ambas. Este facto impediria a aplicação do MED, pois a UD teria de ser mais prolongada para poder aplicar uma época desportiva devidamente adequada, pois uma vez que a tão conhecida UD é substituída pela época desportiva e esta devem ser de pelo menos 20 aulas, para que haja tempo suficiente para a consolidação das aprendizagens (Jones & Ward, 1998). Com isto a minha época desportiva foi planeada para 22 aulas.

Após esta reflexão, resolvi prescindir do badminton e lecionar apenas a UD de voleibol, ficando esta com uma UD de 22 aulas.

E porque o voleibol em vez do badminton? Aplicar o MED num desporto individual, não iria proporcionar o mesmo resultado que num desporto coletivo, como o voleibol. Esta opção está também correlacionada com o resultado dos questionários, onde o voleibol era uma das modalidades apontadas como menos preferidas, vendo assim mais um desafio.

Da minha parte, esta é uma modalidade onde me sinto confiante, onde reconheço ter os conhecimentos necessários para partilhar com os alunos, facilitando-me o planeamento e a gestão desta. Hastie (2003) aconselha o professor a usar inicialmente uma modalidade sobre a qual tenha um bom entendimento e se sinta confortável na sua abordagem pois apesar de existir uma menor direção do professor na realização, o seu planeamento e organização das aulas facilitará a vivência de experiências desportivas únicas por parte dos alunos.

Foram estas as razões que me fizeram ser audaz neste último período com a aplicação do MED em voleibol, pois tinha a certeza que ao aplicá-lo seria uma experiência enriquecedora para mim, um novo desafio, onde a minha capacidade de liderança iria ser decisiva para a compreensão dos alunos neste método de ensino.

Guiando-me do que nos diz Mesquita e Graça (2011, pp. 62-63), “os grupos normalmente marginalizados (alunos de baixo nível e raparigas) parecem retirar vantagens significativas do MED ao demonstrarem maior gosto pela prática desportiva e pelo desempenho das tarefas que apoiam a competição”, assim percebi que poderia ser uma mais-valia a aplicação do MED numa turma tão particular como a que tinha em mãos, com grande percentagem de raparigas e também com alunos num nível de desempenho pouco elevado, levando-me assim a arriscar e a comprovar mais tarde tais palavras por mim citadas.

O início da aplicação deste modelo não foi o mais fácil. Na AD deparei-me com apenas 4 bolas para a realização da aula. Fiquei reticente e rapidamente passei a fase do receio para a reflexão de como adaptar o meu plano de aula às 4 bolas existentes.

“(…) deparei-me com apenas 4 bolas de voleibol para uma turma de 30 alunos, o que me fez repensar a estratégia delineada até então. À partida teria de organizar 4 grupos de alunos, um com cada uma das bolas existentes, (...) de indicar que para uma AD não foi de todo a situação ideal para realizar este tipo de avaliação, tendo planeado realizar grupos de 2 alunos, tiveram de ficar 5, que para além de condicionar a minha observação, condicionou também o desempenho dos mesmos, pois o tempo de empenhamento motor foi menor e estavam mais dispersos, optando por colocar alunos de fora a observar os erros dos colegas.”

Reflexão da aula 1 e 2 (22/04/2014) – UD de voleibol

O facto de ter apenas este material disponível, fez-me perceber que nas restantes aulas não iria necessitar de mais para realizar os exercícios pretendidos. Também devido ao facto das restantes aulas desta UD virem a funcionar com a turma dividida em 4 equipas, onde 1 bola por equipa na maioria dos casos seria o suficiente. Os planos de aula foram assim pensados tendo em conta esta quantidade de material, não descurando ainda assim o facto de que se existissem mais bolas, este seria enriquecedor para a aula em si.

Desde cedo, os alunos habituaram-se a trabalhar com apenas uma bola por equipa, não sendo por isso necessária a utilização de mais bolas, quando disponíveis. Mesmo quando o faziam, os alunos estavam tão empenhados em treinar a equipa que não denotavam ter mais bolas como um elemento de distração mas sim uma possibilidade de trabalhar outros pormenores que não eram possíveis com apenas uma bola por equipa.

Concluindo, o problema da falta de material foi automaticamente resolvido, tornando-se num elemento enriquecedor de aprendizagem para mim. Dito isto, este obstáculo tornou-se assim em algo que posso encarar como sendo positivo.

Esta UD foi repleta de improvisos e de grandes aprendizagens para mim para o meu EP e também para a turma.

O professor tem um papel instrumental, devendo desenvolver planos de gestão no início da unidade (Hastie, 2003). Para tal, ao longo desta tive o cuidado de aprimorar as rotinas introduzidas até então bem como a criação de novas rotinas, para este modelo, a aplicar na turma. A segunda aula, após a AD, teve um carácter teórico e prático, onde na primeira parte da aula foram formadas as equipas e dada a conhecer a forma de funcionamento das futuras aulas.

“(...) preocupei-me em avisar os treinadores para serem eles a corrigir e supervisionar essa correção, para que estes nesta primeira aula sentissem realmente qual a função que têm de desempenhar, assim como tentei usar todos os componentes nesta aula (pontuação, sinais sonoros, diferentes tipos de instrução, incutir responsabilidade, rotinas, etc.) para lhes dar a “sentir” um pouco de tudo e futuramente, com a gestão da aula já absorvida por toda a turma, ser-me mais fácil alcançar a maioria dos alunos nas suas dificuldades e a sua gestão será mais fácil do que se fosse introduzindo regras ao longo da UD.”

Reflexão da aula 3 e 4 (29/04/2014) – UD de voleibol.

Mais especificamente em relação à formação das equipas, esta foi outra modalidade, tal como no futebol, que me levou a considerar outro tipo de estratégia e arriscar no que acreditava. A construção das equipas foi realizada parcialmente pela turma. Acredito que ao atribuir esta responsabilidade aos alunos, estes sentem-se parte integrante e preponderante das aulas, sendo auxiliados pela professora.

“(...) em vez de levar para a aula as equipas totalmente delineadas, preferi dar alguma liberdade à turma. Apenas impus dois elementos por cada equipa, os capitães que após a AD foram aqueles que demonstraram mais apetências para o voleibol e um aluno com as habilidades motoras menos desenvolvidas, para que assim garantisse

que as equipas iriam ficar equilibradas, uma vez que a restante turma se encontra num nível muito idêntico. Denotei que foi a partir deste momento que a turma encarou esta temática de outra forma, sentiu-se responsável por algo que estavam também a realizar ao construírem eles próprios as equipas, foi notória a existência de espírito de equipa, comunicando entre si (os dois elementos por mim impostos) onde já realizavam estratégias na escolha dos elementos, mas sem nunca excluir ninguém, ficando apenas para o fim os alunos que não realizam habitualmente a aula, mas isso seria impossível de evitar pois são sempre os mesmos alunos. No entanto estes não foram colocados de parte; foram integrados pela turma nas diferentes equipas, fazendo sentirem-se parte dela, incutindo-lhes interesse por praticar as aulas, pois mesmo de fora fazem parte desta. Estes ficaram com a responsabilidade de secretários, que apontam a pontuação e todo o tipo de registo necessário nas aulas, mas para evitar qualquer tipo de estratégia alternativa (“batota”) estes ficaram responsáveis por contabilizar os pontos de uma equipa contrária. Estes foram ainda avisados que seriam os árbitros quando as aulas assim o exigissem.”

Reflexão da aula 3 e 4 (29/04/2014) – UD de voleibol.

A gestão e a implementação de novas rotinas não se ficaram por aqui, pois como refere Graça (2002), um modelo de época desportiva que não seja preparado, transforma a aula num recreio supervisionado bem organizado, onde os alunos estão sem apoio, pois este tipo de modelo tem uma organização e gestão muito próprias (espaços, grupos, competição, resultados, papéis).

Tendo atenção a tal referência, houve uma variedade de aspetos a ter em conta, principalmente com os capitães/treinadores. Com estes elementos era realizada uma pequena reunião no início da aula, transmitindo o dever de serem estes os primeiros a chegar. Assim foi possível rentabilizar o tempo, quando transmitia os exercícios aos treinadores, sendo apenas necessário dar a informação durante a aula para trocarem de exercício e relembrar em alguns

pormenores importantes, quando os reunia na transição de exercício. Era da responsabilidade de cada capitão a transmissão dos elementos que estavam a faltar e os que não realizavam a aula, evitando assim perda de tempo na chamada. À medida que os alunos iam chegando do balneário juntavam-se ao seu capitão e iniciavam o exercício de aquecimento.

Esta estratégia não teve o sucesso esperado, pois os treinadores chegavam pouco tempo antes do resto da turma, levando a que a reunião decorresse com os alunos todos já no espaço de aula à espera de indicações da minha parte e também dos capitães.

“Algo que também me preocupou foi a instrução inicial que realizo com os capitães, pois, ainda que avisados, demoram algum tempo a equiparem-se. Para resolver esta questão, pois acho bastante importante dar a explicação dos exercícios aos capitães antes da aula sem retirar tempo desta, tenciono no caminho que é realizado de autocarro até ao espaço desportivo reunir com estes e nesse momento conversar sobre a presente aula, transmitindo tudo o que acho necessário.”

Reflexão da aula 9 e 10 (13/05/2014) – UD de Voleibol

“Nesta aula tive uma melhor gestão desta componente, pois o facto de ter aplicado a instrução aos capitães das equipas no autocarro, a caminho do espaço desportivo, permitiu-me rentabilizar mais tempo de aula e poder estar mais concentrada noutros aspetos como, corrigir erros dos alunos, pois os capitães já tinham o conhecimento da gestão de toda a aula, necessitando apenas da minha indicação para mudar de exercício.”

Reflexão da aula 11 e 12 (16/05/2014) – UD de Voleibol

O exercício de aquecimento foi deixado ao critério dos treinadores com algumas sugestões minhas e que constavam também no manual do treinador.

Assim, permitiria a organização da aula, material, espaço, montagem da rede e demais funções.

Para que a restante gestão da aula fosse devidamente orientada e organizada, teria de comunicar de alguma forma com a turma para as várias relações que teria com eles. Assim sendo optei por um sistema de apitos.

“Quando a professora apitar 1 vez é sinal de que os treinadores se devem dirigir à professora para nova instrução, nesta situação o treinador deve deixar a equipa ao encargo do treinador adjunto, caso este esteja a faltar, no início da aula deve nomear um treinador adjunto provisório para essa aula. Se o apito soar 2 vezes toda a turma para e fica onde está olhando para a professora. Se o apito soar 3 vezes, toda a turma se deve reunir junto da professora.”

Manual do capitão “espaço e organização da aula” (p.4-5) – UD de voleibol

Como já tenho vindo a falar, foram vários os instrumentos utilizados nesta organização do MED.

O manual do capitão (figura 3) onde este foi fornecido aos treinadores desde a segunda aula, tendo em conta que a primeira focou-se na AD. Neste manual constam todas as informações que cada treinador e a sua equipa necessitam de absorver para o funcionamento da UD, tais como: o que é ser treinador/capitão, o regulamento da época desportiva (organização da turma, guião de aula, exercícios de aquecimento, espaço e organização da aula, pontuação), habilidades motoras com as respetivas componentes críticas, imagens dos gestos técnicos abordados (passe, manchete, serviço por baixo, posição base), regras de arbitragem (campo, regras e sinais) e por fim a cultura desportiva do voleibol (história mundial, nacional e regional).



FIGURA 3: MANUAL DO CAPITÃO

Este manual foi usado durante toda a UD pelos capitães, servindo como suporte para toda a aula. Este era recolhido no fim de todas as aulas e voltava a ser entregue na próxima aula para não correr o risco de ficar esquecido em casa. No entanto, foi fornecido a um dos capitães uma versão digital, pois estes manifestaram interesse em tê-lo disponível para consulta regular em casa.

Este documento mostrou-se um suporte bastante importante durante toda a época desportiva, pois foi a base para os capitães e restante turma perceberem o funcionamento das aulas, onde poderiam consultar quando tinham dúvidas simples de algum gesto técnico enquanto eu me encontrava noutra equipa, bem como para os sinais de arbitragem, facilitando o trabalho dos secretários de cada equipa aquando da função de arbitragem, fazendo com que ficassem bastante motivados

“Para os secretários (alunos que não realizam aula), ao torná-los árbitros, conclui que estes ficaram bastante contentes por intervirem na aula e não se restringirem a realizar o relatório de aula, interagindo assim com as equipas e no clima de torneio, incutindo responsabilidade sobre estes. Apenas estes têm um melhor conhecimento de quais os sinais de arbitragem e aplicá-los no jogo. Para tal forneci a uma responsável o manual do capitão para que o

pudesse passar aos árbitros que assim o desejassem. Os árbitros puderam então estudar para as próximas aulas. O manual do capitão foi-me pedido pelos próprios secretários, o que prova o entusiasmo e dedicação com que encararam esta função.”

Reflexão da aula 11 e 12 (16/05/2014) – UD de voleibol

O guião de aula (figura 4) era usado em todas as aulas pelos treinadores, onde neste constavam os exercícios da aula e aqueles que contribuíam para a pontuação, bem como o material necessário.

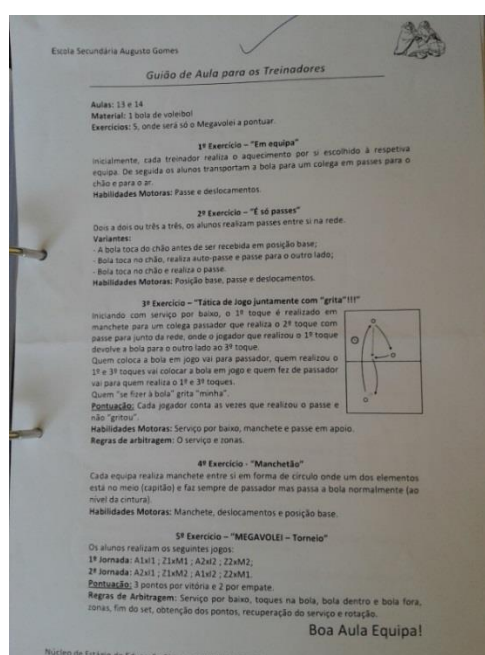


FIGURA 4:GUIÃO DE AULA DOS TREINADORES

Este elemento tornou-se num grade apoio, fornecendo assim a instrução inicial aos treinadores, uma vez que todos poderiam acompanhar a minha explicação dos diversos exercícios, possibilitando assim a consulta no decorrer da aula aquando da indicação para a passagem para o próximo exercício.

“A aula fica em grande parte explicada aos treinadores reduzindo o número de vezes que estes são chamados para novas instruções, sendo da minha responsabilidade dizer qual o número do exercício seguinte, podendo consultá-lo rapidamente no seu guião de aula.”

Reflexão da aula 5 e 6 (05/02/2014) – UD de voleibol

O facto de, no guião, constar o material a usar facilitou e a minha própria gestão deste. Ao este ser da responsabilidade dos treinadores estes teriam de o ir recolher e arrumar no final da aula.

A existência da descrição dos exercícios no guião, facilitou-me a gestão da comunicação com os treinadores, onde estes momentos de comunicação eram muito mais curtos, onde os treinadores podiam consultar quais as habilidades que predominavam nos diferentes exercícios, bem como a pontuação, caso fosse a pontuar, e ainda as regras de arbitragem que eu queria que aprendessem nesse determinado exercício.

Todas as aulas teriam componentes de pontuação, em exercícios e também o comportamento seria tido em conta. Essa pontuação era por mim anotada numa ficha de pontuação de aula (figura 5). Uma vez que este modelo teria a componente competitiva em todas as aulas tornou-se importante a realização de um cartaz de pontuação geral (figura 6).

Equi Aulas	Ressolhas (A)	Fly (I)	Tele- tubbies (M)	Gala- cticos (Z)
3 e 4	4	4	4	8
5 e 6	3 ₊₁	5 ₊₁	4 ₊₁	2
7 e 8	3	7	7	2
9 e 10	11	13	7	12
11 e 12	12	23	17	19
13 e 14	11	9	3	2
15 e 16	12	6	0 ₊₁	6
17 e 18	2	3	3	0
Total				

FIGURA 6: CARTAZ DE PONTUAÇÃO

Escola Secundária Augusto Gomes

Folha de Pontos - aulas 11 e 12 de 18 - Voleibol - 3º Período 10º H

Equipa/Jogo	"Jogo Cooperação"	Lugar	Pontuação	Total			
Os Resselhas (A)	10	11	16	4	3	3	8
Os Fly (I)	13	15	36	3	2	4	12
Os Teletubbies (M)	2	3	10	4	2	4	8
Os Galácticos (Z)	2	2	3	1	2	5	14

Equipa/Jogo	"MEGAVOLEI"	Total			
Os Resselhas (A)	0	0	4	3	
Os Fly (I)	4	3	0	4	3
Os Teletubbies (M)	2	4	3	0	3
Os Galácticos (Z)	0	4	2	0	2

Equipa	Pontuação de Comportamento (+/-)	Total
Os Resselhas (A)	+ 1	4
Os Fly (I)	+ 1 + 1	2
Os Teletubbies (M)	+ 1	1
Os Galácticos (Z)	-	0

Equipa	Soma dos Pontos	Classificação
Os Resselhas (A)	12	4
Os Fly (I)	23	3
Os Teletubbies (M)	17	3
Os Galácticos (Z)	19	2

34
68
40
43

FIGURA 5: FOLHA DE PONTOS DE AULA

Todo este clima de competição favoreceu e aumentou a motivação de toda a turma. A pontuação geral de aula para aula era sempre motivo de grande entusiasmo e empenho, pois o primeiro destino dos alunos era o local onde estava fixado o cartaz de pontuação geral e este servia como motivação para a

presente aula, onde estes iam somando a pontuação das aulas em conjunto para perceberem como corria a classificação total. Era gratificante este tipo de momentos, perceber que quem ganhou queria continuar na liderança mas também que a vontade e o empenho de quem os perseguia era grande para ganhar nessa aula e conseguir um bom resultado final. Sendo que a competição foi sempre bastante renhida até ao fim e nenhuma das equipas deixou de lutar e de trabalhar para conseguir o melhor possível, mesmo quando não ganhava com frequência, o espírito de equipa e mesmo de turma bem como o *fair-play* estavam sempre presentes.

A folha de pontuação de aula foi um auxiliar para a minha prática pedagógica, uma vez que seriam frequentes os exercícios a pontuar. Os torneios com pontuação para quem ganhava ou empatava e ainda a pontuação para o comportamento, teria assim um melhor controlo sobre a pontuação das equipas nas várias componentes. Nesta tarefa tive a ajuda dos secretários das equipas, que em exercícios a pontuar se dividiam e realizavam a pontuação, transmitindo-me essa informação no fim do exercício, pois seria impossível contabilizar 4 equipas ao mesmo tempo.

Todas as tarefas foram divididas pelos vários elementos das equipas, treinador/capitão, treinador adjunto (que poderia variar de aula para aula), secretário que tinha as mais variadas funções, desde ser responsável pela pontuação da equipa contrária nos exercícios da aula, bem como a função de árbitro que lhes foi incutida no decorrer da época desportiva. Foi incutido nos alunos uma constante responsabilidade sobre algo ou alguém, como nos diz Grant (1992) e Hastie (1998), que a responsabilidade atribuída aos alunos nas decisões que estes vão tomando é o fator que mais contribui para implementar o entusiasmo ao longo da prática desportiva. Assim, é perceptível a convicção de Carlson e Hastie (1997) em referir que uma das particularidades do MED é a responsabilidade, onde os alunos são postos à prova ao desempenharem várias tarefas em simultâneo, tarefas essas de gestão e ensino, ações que seriam normalmente desempenhadas pelo professor, onde é exigida uma maior entrega à modalidade e à disciplina para uma obtenção de resultados perante um desenvolvimento de atividades.

Foi o que tentei implementar ao longo de toda a época desportiva e julgo que com sucesso, pois a motivação de toda a turma era constante, com empenho da generalidade dos alunos.

Após todo este discurso de gestão e todas as de mais estratégias por mim adotadas e implementadas na turma, torna-se importante mencionar algumas problemáticas e mais-valias relativamente às aulas desta época desportiva.

No que diz respeito aos treinadores, esta função foi encarada com ânimo desde a primeira aula. No entanto, foi notória a falta de empenho de alguns capitães. Assim, resolvi ter uma conversa só com os treinadores, em conjunto.

“Após esta componente um pouco mais lúdica da aula, reuni-me com os capitães das quatro equipas existentes na turma, com o objetivo de ter uma conversa sobre a problemática da responsabilidade que estes devem ter perante a sua equipa. A fim destes melhorarem o rendimento, sentindo que estão a ser bons capitães, pois é algo que não tem surgido em todos. Em conjunto lemos os deveres de um capitão e debatemos sobre estes, onde cada capitão na sua vez realçou os aspetos onde deveria melhorar e todos davam a opinião sobre cada um. Assim, no fim, todos eles levaram consigo aspetos a melhorar nas próximas aulas como capitães, com críticas construtivas de todos.”

Reflexão da aula 109 e 110 (20/05/2014) – Aula teórica

Numa das aulas da fase de pré-época apenas tive 2 bolas de voleibol para a aula. Uma vez que já estava a trabalhar por equipas, necessitava no mínimo de 4 bolas, uma para cada equipa, julgava eu. Este constrangimento fez-me perceber que nem sempre um imprevisto é mau, sendo competência do professor a capacidade de lidar com eles, refletindo rapidamente sobre as melhores soluções. Assim, esta aula revelou-se numa das melhores aulas que lecionei, onde aconteceu algo de muito bom e gratificante, algo que todos os professores desejam e anseiam que um aluno ou grupo de alunos lhes diga.

“(...) optei por juntar cada duas equipas com uma bola na realização dos exercícios mas sem nunca se separarem como equipa, apenas ambas trabalhavam com a mesma bola, mas com os capitães a comandar separadamente. (...) Uma vez deparando-me com a escassez de material, optei por não introduzir o serviço por baixo, pois com apenas duas bolas era impossível chegar a todos os alunos com eficiência. Resolvi após introduzir a manchete e esta ser exercitada ainda que com exercícios que não estavam planeados, mas que correram bem, dedicar a segunda parte da aula ao jogo. Começando por Incutir já algumas regras e sinais de arbitragem, pois pareceu-me a melhor solução para tal situação no âmbito do MED, conseguindo assim colocar grande parte da turma em atividade, quer prática, quer em função de árbitro e a contabilizar os pontos das equipas. Tal suscitou bastante empenho em toda a turma bem como entusiasmo, onde cheguei a ouvir o que todos os professores gostam de ouvir no fim de uma aula: “Oh, já acabou? Só mais 5 minutos”. Deixou-me bastante satisfeita o facto de mesmo com uma aula cheia de improvisos com apenas 2 bolas, exercícios improvisados na hora consoante o que me era disponível, os alunos gostaram, estavam empenhados nas tarefas, divertidos e cooperantes e a sua evolução é notória com a interajuda que existe dentro de cada equipa.”

Reflexão da aula 7 e 8 (06/05/2014) – UD de voleibol

É ainda importante salientar que para o culminar destas aulas foi importante realizar uma reflexão final em equipa e em turma. Adotando assim a estratégia de no fim de cada aula reservar tempo para cada equipa realizar uma reflexão sobre a aula, onde o capitão iria presidir essa reflexão denotando os aspetos a melhorar e o que teriam de manter. O meu objetivo, com esta estratégia, passou por incutir o sentido de responsabilidade aos capitães e a todo o grupo para que estes percebam a importância do momento de reflexão e que com este consigam melhorar alguns aspetos observados ao longo da aula, bem como incutir o espírito de equipa, conversando e ajudando-se mutuamente.

Posterior a esta reflexão seria realizada uma reflexão em turma, onde eu em conjunto com a turma referia alguns pontos chaves da aula, tanto sobre as habilidades como da gestão e do clima da aula.

Finalmente, o culminar de toda esta época desportiva, surge no evento culminante, o torneio intitulado de “Megavólei”.

Este evento surgiu no fim da época desportiva, ou seja, na penúltima aula da UD, pois a última seria reservada para a AS. Foi um dia aguardado por todos, onde tudo se iria decidir, onde todos os alunos iriam ocupar as suas funções, 4 jogos ao mesmo tempo, uma aula dedicada inteiramente à competição. Foi assim um dia marcante para a turma, onde estes terminaram a aula bastante animados, satisfeitos mas também cansados pela agitação e quantidade de jogos realizados, mas sem dúvida o culminar de todo esforço e empenho tanto da minha parte como da deles.

O torneio foi assim organizado em 6 jornadas (figura 7) com um total de 24 jogos, 5 minutos cada jogo, em 4 campos.

JORNADAS	Campo ①	Campo ②	Campo ③	Campo ④
1	$A_1 \times I_1$	$Z_1 \times M_1$	$A_2 \times I_2$	$Z_2 \times M_2$
2	$A_2 \times I_1$	$Z_1 \times M_2$	$A_1 \times I_2$	$Z_2 \times M_1$
3	$A_1 \times Z_1$	$I_1 \times M_1$	$A_2 \times Z_2$	$I_2 \times M_2$
4	$A_1 \times Z_2$	$A_2 \times Z_1$	$I_1 \times M_2$	$I_2 \times M_1$
5	$A_1 \times M_1$	$I_1 \times Z_1$	$A_2 \times M_2$	$I_2 \times Z_2$
6	$A_1 \times M_2$	$I_1 \times Z_2$	$A_2 \times M_1$	$I_2 \times Z_1$

FIGURA 7: CARTAZ DE JOGOS DO TORNEIO MEGAVÓLEI

“(…) foi um pouco difícil de controlar toda a animação que se fazia sentir pela turma; demonstraram-se bastante motivados e animados em todos os jogos, motivando-se a eles e aos restantes elementos das equipas com gritos de apoio e palmas, fazendo tudo parte da festividade integrante do evento culminante. Uma vez que este tipo de eventos só acontecem no final da UD em que se aplica o MED, o

excesso de agitação e barulho que o culminar de todos os jogos fazem sentir, não será razão para não realizar este tipo de ações. Mesmo chamando a atenção dos alunos para o excesso de barulho, é algo sempre muito difícil de controlar, pois eles gostam do que estão a fazer e toda a turma está realmente interiorizada nas tarefas a desempenhar, conseguindo assim que todo o tempo de aula seja útil e que estejam integrados num clima de aprendizagem. Um evento culminante é característico pela festividade, alegria, união, empenho, garra, motivação, gritos de equipa e mais que tudo, espírito de turma, que existiu sem dúvida neste dia, cumprindo com todo o regulamento estipulado para tal. (...) Na entrega dos prémios fui obrigada a incluir mais um lugar premiado, pois ao longo dos jogos houve uma dupla de alunos que se destacou bastante, melhorando jogo após jogo e onde o ritmo deste teve uma evolução significativa, jogando sempre em uniformidade a 2 ou 3 toques acabando por ganhar todos os jogos, criando assim um prémio simbólico, premiando a melhor dupla em jogo. Era algo que deveria realçar e dar valor por todo o desempenho e evolução demonstrados. Houve ainda tempo para uma fotografia final de turma, onde todos exibiram os seus prémios e as suas medalhas, terminando a aula em grande.”

Reflexão da aula 19 e 20 (06/06/2014) – UD de voleibol

Bento (2003, p.136), refere que “sem motivos o homem não se põe em movimento”. Foi com estas palavras que encarei toda a prática desta época desportiva, onde os alunos se sentiram constantemente motivados, e coube-me a mim dar-lhes motivos para se colocarem em movimento, dando-lhes desafios, objetivos diferentes e o querer ganhar, que para tal teriam de se mexer, de treinar, de trabalhar em equipa e em turma. O evento culminante tornou-se numa das minhas melhores experiências neste ano de estágio e sem dúvida que para os alunos também, pois foi com grande alegria e entusiasmo que se retiraram para os balneários, que exibiram as suas medalhas e prémios pela escola ao longo do restante dia.

Já Bento (1995) nos diz que o desporto, como conteúdo de EF tem uma natureza extremamente educativa pois na sua essência surgem ideias, valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas. Esta aparece como uma cultura de relações e atitudes humanas e códigos do trato humano, sendo postos à prova no jogo e na competição.

Foi de facto o que tentei e acredito ter conseguido com esta turma, não só com a implementação da época desportiva mas com toda a minha forma de atuar ao longo das restantes UD e da minha prática pedagógica.

Avaliação

Gómez Torrez (1990) refere que para a avaliação, os professores iniciantes devem ter presentes vários aspetos, se a avaliação é parte integrante do ensino, se é um processo contínuo de avaliação, se está explícito o que se vai avaliar e se é relevante o progresso dos alunos.

Na minha prática de avaliação, estes aspetos estiveram presentes nos diferentes processos avaliativos, orientando-me também sobre as normas do EP⁵, o PE deve procurar diferentes formas de avaliar para regular e promover um ensino e aprendizagem de qualidade, onde estabelece objetivos de aprendizagem, métodos e estratégias ajustadas para tal ação. É ainda função do PE elaborar instrumentos de avaliação, que lhe permitam analisar os dados e refletir sobre eles, intervindo em conjunto na procura do sucesso. A mesma autora considera ainda que o PE deve conseguir identificar as características mais importantes nos seus alunos, percebendo as necessidades e potencialidades específicas de cada um, refletindo paralelamente sobre a prática.

Surge assim a minha reflexão sobre a avaliação, onde esta é realizada após a minha prática, não descurando a reflexão sobre os níveis dos alunos após a AD proporcionando a definição dos objetivos para posterior planeamento do

⁵ Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

processo de ensino-aprendizagem. Ainda antes da aplicação da avaliação foi feita uma reflexão sobre a forma como esta seria aplicada, métodos e estratégias, bem como o seu controlo, pois como refere Bento (2003), a avaliação é uma tarefa elementar de cada professor, onde o controlo e avaliação são ambas necessárias do processo de ensino-aprendizagem.

Para complementar, Siedentop e Tannehill (2000) dizem-nos que a avaliação deve estar relacionada com os objetivos de aprendizagem dos alunos. Importante é também perceber o que Siedentop (1991) nos diz sobre a veracidade da avaliação, onde esta só é justa se houver relação com os objetivos de acordo com o contexto de aprendizagem específico. No mesmo sentido, Metzler (2000) refere que a avaliação é uma das principais funções do ensino, pois permite determinar a aprendizagem do aluno em relação aos objetivos identificados.

Ao longo deste EP a avaliação aplicada diz respeito a uma avaliação criterial, pois foi em função dos critérios adaptados - do programa nacional - para os meus alunos que realizei uma avaliação mais justa e coerente. Essa adaptação foi tida em consideração nas componentes críticas elaboradas no MEC para as diferentes modalidades. Paralelamente a estes critérios avaliativos, foram considerados os objetivos previamente delineados para os alunos.

Assim, na avaliação considera-se a recolha de vários tipos de informação, podendo ser ela “formal ou informal, formativa ou sumativa, e referenciada à norma ou ao critério” (Rink, 1985, p.159) e esta é recolhida com diferentes processos.

Com isto percebi que um professor não pode deixar o processo de avaliação de lado, ele é fundamental no processo de ensino-aprendizagem para que se perceba se os objetivos traçados foram alcançados, tal como refere Rink (1985), o desenvolvimento profissional do professor depende da capacidade que este detém para avaliar objetivamente todos os resultados da sua instrução (recolha de dados no decorrer do processo), que podem organizar-se nos domínios motor (capacidades físicas e habilidades motoras), cognitivo (processamento de informação e conhecimento), e sócioafetivo (atitudes, valores e comportamentos).

Na AD senti bastantes dificuldades no início do estágio, pois não conhecia os alunos, os seus nomes nem número de aluno respetivo, sentindo-me assim perdida na primeira AD que realizei. Senti-me assim pois em mim imperava o misto de sensações entre a segurança do saber o que avaliar e o não saber, concretamente, como avaliar.

“Em relação à avaliação diagnóstica, esta é ainda bastante difícil para mim. A experiência que tenho é mínima e acabo por sentir que não consigo avaliar e estar com atenção aos vários pormenores, bem como a distinção dos alunos. Tudo ao mesmo tempo torna-se constrangedor, acabando por avaliar os alunos que se destacavam mais e os que se destacavam menos e os restantes saberia que estavam num nível médio. Assim consegui controlar um pouco melhor a aula.”

Reflexão da aula 1 e 2 (04/10/2013) – UD de futebol

Com o evoluir do ano, esta sensação foi-se desmoronando e comparativamente à AD realizada no último período, onde já me senti completamente confiante e segura, pois para além de conhecer a turma, as minhas práticas de observação, reflexão e avaliação tinham sido bem desenvolvidas.

“A presente aula como AD tornou-se fácil de observar, notando em mim uma grande diferença e melhoria desde as primeiras avaliações diagnósticas realizadas até esta última. Já assimilei o método de avaliação, facilitando-me a observação e registo dos alunos, onde apenas colocar o nível correspondente à habilidade do aluno, permanecendo uma tabela muito mais limpa, de fácil registo e leitura, sendo apenas necessário ter a noção da correspondência de cada nível das habilidades motoras. O facto de já conhecer os alunos também ajuda em muito.”

Reflexão da aula 1 e 2 (22/04/2014) – UD de voleibol

Infelizmente esta primeira aula da UD era apenas reservada à AD, uma vez que com tantos alunos para observar tornava-se difícil realizar a introdução de algum conteúdo. Sabia que não tinha a prática suficiente para observar rapidamente todos os alunos, rentabilizando assim o tempo de aula, mas como depressa e bem há pouco quem, eu como PE preferi fazer as coisas com calma e com a percepção de que estava a fazer bem.

Em relação à avaliação formativa, esta evidenciou-se bastante importante, mais do que talvez seria necessário em condições normais, uma vez que no primeiro período os alunos ficaram sem avaliação por decisão de todo o grupo de EF bem como a constante paragem das UD (constante alternância entre aulas práticas e teóricas), tendo de ter uma noção da evolução e das habilidades motoras dos alunos bastante presente, para poder dar continuidade as UD.

Na minha atuação a avaliação formativa esteve sempre presente no processo de ensino-aprendizagem, pois nas aulas analisava frequentemente os alunos em contexto real e percebia quais as principais dificuldades que estavam a vivenciar. Não encarei a avaliação formativa como uma avaliação formal onde registava aspetos específicos, mas sim um momento de observação específica da minha parte. Tive sempre presente a progressão dos alunos ao longo das aulas, onde na AS caso algum aluno faltasse ou não pudesse realizar a aula, não seria um problema para mim, pois sabia quais as suas capacidades e qual teria sido a sua evolução.

Finalmente, o culminar de todo o processo de ensino-aprendizagem, a AS, em que para cada avaliação realizada eram redigidos documentos formais de registo sobre os níveis dos alunos no final da UD. Esse momento de avaliação foi reservado para a última aula de cada UD, surgindo como culminar das avaliações formativas, ou seja, recolha de informação da minha parte. Contudo, tive sempre em consideração que este momento avaliativo revelava-se mais importante para os alunos do que propriamente para mim, isto porque percebi que esta avaliação deve incidir sobre as dúvidas existentes do rendimento dos alunos. Posto isto, nunca considerei apenas este momento como único para avaliação dos alunos e do processo.

Os alunos tinham a percepção que estavam a ser avaliados, pois fazia questão de os avisar qual seria a aula de AS. Contudo, era-lhes referido que a avaliação é uma componente contínua, sendo que tudo o que por eles foi feito na restante UD era contabilizado para a avaliação.

“Foi perceptível a importância da avaliação contínua, pois um aluno que evoluiu notoriamente na natação onde o salto para a água a partir de um plano elevado era sempre bem executado, no momento da avaliação esse conteúdo não lhe correu como o esperado. Uma vez que eu tinha noção da sua evolução e das suas capacidades não foi esse salto que prejudicou a nota do aluno. Tendo-lho dito isso pessoalmente.”

Reflexão da aula 23 e 24 (25/02/2014) – UD de natação

Em suma, compreendi que a avaliação é realizada simultaneamente e depois da instrução, em que o professor deve planear este processo através de duas dimensões: verificar a compreensão e o saber dos alunos durante o ensino e no final do processo de aprendizagem (UD); e autoavaliar o seu ensino e a respetiva adaptação às experiências (Pacheco & Flores,1999).

Para concluir penso que consegui corresponder na sua maioria aos objetivos da avaliação como Metzler (2000) refere, o processo de avaliação tem como objetivos determinar quantitativamente a aprendizagem que surgiu num determinado período de instrução, realizando a avaliação da qualidade da aprendizagem (habitualmente através da classificação), e tomar decisões a partir dessa informação com a intenção de potenciar a aprendizagem. Na minha atuação procurei que estas aprendizagens não se baseassem só no contexto escolar, mas atendendo ao que Siedentop e Tannehill (2000), em que a avaliação deve ser realizada num contexto real indo ao encontro das exigências que os alunos encontram fora da escola e as ações que têm de realizar. Wood (2003) refere que a avaliação dos alunos deve destacar o que devem conhecer sendo capazes de o realizar em situações da vida real (avaliação autêntica).

“(...) sendo o crol também a técnica mais usada quando os alunos vão à praia, ao rio, a uma piscina de lazer, onde caso necessitem de se socorrer a si próprio ou a alguém, esta será a sua referência (...)”

Reflexão AD da UD de natação

Para além das três avaliações mencionadas, tive o cuidado de realizar uma ficha de avaliação de aspetos positivos e negativos (figura 8), sobre mim como professora e sobre a disciplina de EF, onde a minha prática foi alvo de avaliação por parte dos alunos.

Avaliação final 1º Período 2013/2014

Em grupo, na grelha que se segue, escrevam aspetos positivos e negativos das aulas de Educação Física, tendo em conta as aulas em geral, a professora e os colegas. Não se esqueçam que é em grupo! Boa Reflexão!

Pontos Positivos	Pontos Negativos
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

FIGURA 8: FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL 1º PERÍODO 2013/2014

Tal avaliação permitiu-me refletir sobre o modo de atuar com os alunos no período seguinte. Percebendo onde tinha de melhorar e o que teria de manter na minha prática pedagógica.

Para além desta avaliação voltei a fazer o mesmo no final do ano e mais concretamente para o MED. Esta foi agora encarada como um momento de

reflexão, aplicando assim uma ficha de reflexão final (figura 9) preenchida por equipa.

Reflexão final 3º Período

Aspetos Positivos deste 3º Período	Aspetos Negativos deste 3º Período
O que aprendeste com esta temática usada nas aulas de Voleibol?	Que aspetos <u>mudarias</u> nesta temática usada?
Opinião geral sobre a Unidade Didática de Voleibol	

FIGURA 9: FICHA DE REFLEXÃO FINAL 3º PERÍODO 2013/2014

Com esta reflexão dos alunos foi perceptível a minha evolução. Também com grande agrado percebi, ao ler as respostas, que a implementação do MED foi efetuada com sucesso, criando o impacto e a consequente motivação que pretendia.

“Aproximação entre colegas; gosto pelo voleibol; a humildade aumentou, maior espírito de equipa. Aprendemos a respeitar e a confiar nos outros. Esta UD foi dada de uma forma muito dinâmica e atrativa” (grupo 1). “A professora teve capacidade de motivar os alunos, utilizando bons métodos de ensino. Aprendemos que o trabalho em equipa é importante. Criou-se uma forte união entre os elementos da turma” (grupos2). “Aulas dinâmicas, cativa os alunos, muita cooperação, gosto pelo desporto. Aprendemos a jogar melhor e a trabalhar em equipa. UD interessante, cativante, educativa e divertida (grupo 3). “Melhoramos as nossas capacidades, espírito de

equipa, cooperação mútua, capacidade de autoanálise. Aprendemos técnica de jogo, noção de equipa, a ter mais paciência” (grupo 4).

Reflexões dos alunos - 3º Período

Mais uma vez realço as palavras de Bento (2003, p.136), “sem motivos o homem não se põe em movimento”. Ofereci motivos aos meus alunos para estarem em movimento, dando-lhes a perceber que a disciplina de EF pode ser muito para além da partilha de conhecimentos.

Segundo Freire (1996, p.21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim fica aqui constatado com os testemunhos dos grupos de alunos, são eles o nosso foco, o nosso objetivo, sendo o que fiz acontecer. Para além do conhecimento prático, houve uma grande transmissão de atitudes e valores, inculcando responsabilidade em toda a turma, com as diversas funções aplicadas, conseguindo como professora de EF intervir na vida dos alunos, compreendendo que para ensinar é necessário antes de tudo educar.

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Este espaço é reservado a todas as relações estabelecidas com a comunidade escolar.

Como professores iniciantes temos de ser atores entre a escola e a comunidade, “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais” (Nóvoa, A. 2002, p. 24).

O mesmo autor diz-nos ainda que um professor deve saber relacionar e relacionar-se. Reforço assim a ideia que o professor não se deve preocupar apenas consigo, mas também com os elementos que o rodeiam, onde deve saber interagir com os seus alunos, colegas de trabalho, funcionários restantes estruturas organizacionais da escola e ainda com aqueles que estão ao seu dispor nas escolas, não esquecendo os encarregados de educação quando assim é necessário.

Concluo assim que o professor não teve fazer da sua prática pedagógica, um monólogo.

É com esta ideia que tento agir no seio da escola neste EP. Contudo infelizmente, devido às condições desportivas da escola, não foi possível organizar em NE nenhuma atividade. Ainda assim tentei organizar uma visita de estudo com a minha turma e turmas interessadas ao museu do estádio do dragão. Tal não me foi possível devido a problemas de planeamento, uma vez que o terceiro período foi demasiado curto e com bastantes feriados a incidirem sobre os dias das minhas aulas, não me sendo possível despende mais uma aula, devendo assim retirar desta falha, a obrigação de incluir desde o início do ano esta atividade no meu planeamento, mas nesta fase são informações que para um professor iniciante, surgem sempre com receio no início do ano, acabando mesmo por cair no esquecimento a possibilidade de se realizarem, estando mais preocupada com outros fatores, organização do planeamento, das modalidades, das aulas, conhecer a escola, os alunos, etc.

No entanto foi-me possível participar no corta-mato escola realizado pelo grupo de EF e nos “torneios concelhios”, com a intervenção de todas as escolas do concelho de Matosinhos, com as equipas feminina e masculina de futsal.

Antes de mencionar essa experiência nas duas atividades vivenciadas, vejo com bastante importância, ainda antes dessas acontecerem, que o professor se deve relacionar com as pessoas que cruzam o seu caminho no dia-a-dia, com um sorriso na cara, mostrando boa disposição e à vontade no seio da escola, com um “bom dia”, “boa tarde”, um “olá, tudo bem?”, “como está?”, manter conversas nos corredores, com os professores, funcionários, alunos e mesmos os pais ou encarregados de educação, que conhece, quando estes surgem naturalmente na portaria à espera dos filhos.

Este fator é bastante importante para um professor sentir-se bem e integrado no seu local de trabalho. Pessoalmente, penso ser importante para que o seu trabalho tenha rendimento e resultados satisfatórios, não sendo obviamente o mais importante, mas neste ano foi essa a atitude que mantive e que me ajudou a ultrapassar todas as dificuldades. O relacionamento com os alunos e com os funcionários, a boa disposição com que era atendida e com que “passeava” nos corredores da escola, e claro, que transmitia à minha turma no processo de ensino-aprendizagem. Todo este relacionamento, apesar da situação precária em que se encontra a profissão de docência no nosso país, fez-me gostar ainda mais desta profissão.

O corta-mato escolar foi uma atividade organizada pelo grupo de EF, onde o meu NE não teve participação na sua organização e preparação prévia deste. Este teve lugar no exterior da escola, num campo de terra ao lado da escola, no último dia de aulas do primeiro período.

No entanto, foram-me incumbidas algumas tarefas neste dia, como a montagem do caminho a percorrer pelos alunos, a marcação deste com fita sinalizadora a delimitar todo o percurso. Durante as várias provas, a minha função era controlar os alunos na passagem de uma determinada zona para que estes não cortassem caminho e assim fossem contra as regras e a justiça desportiva da prova. Nesta tarefa, para além de controlar os alunos, senti

inevitavelmente vontade de motivar os alunos que por ali passavam e assim o fui fazendo, dando apoio e conselhos aos atletas que se mantinham na frente da corrida, e encorajando os menos velozes para atingirem o seu objetivo fazendo o melhor possível. No final todo o grupo de EF, incluindo o meu NE, arrumou o material usado, deixando todo o local como estava antes das provas.

Relativamente à minha participação e intervenção com as equipas feminina e masculina nos torneios concelhios, esta revelou-se ao nível dos treinos de ambas as equipas, ajudando o professor do grupo de EF responsável por ambas as equipas. Assim, a minha presença nos treinos para fins do torneio foram constantes, onde prestava o auxílio ao professor do grupo ajudando na gestão dos treinos, dos alunos e também na decisão dos alunos a levar para o torneio, uma vez que a afluência era grande, dando a minha opinião, uma vez que a minha modalidade de preferência e onde me sinto bastante à vontade é o futebol. Já no feminino, a afluência das alunas era muito pouca, sendo que apenas foi possível realizar um treino do qual fui inteiramente responsável sobre ele. Estando, como já referi, inteiramente à vontade no futebol, foi fácil gerir este treino, onde também eu fiz parte dele, integrando os exercícios, uma vez que eram poucos os elementos. A relação professor-aluno foi posta um pouco de lado, e deu entrada uma relação de treinador-desportista, contudo, não foi deixada de lado a prática pedagógica nem o ensino no treino. Tal experiência nova para mim, mas muito gratificante, deixou-me a pensar numa vertente do treino feminino como perspetiva profissional futura, pois gostei realmente de dar o treino. Ter a responsabilidade toda de o gerir de poder atuar com desportistas que tinham já algum conhecimento sobre a matéria, podendo ter um tipo de atuação diferente de uma aula.

Na atuação do torneio, ambas as equipas tiveram uma boa prestação, indo as duas à final, onde a feminina saiu vitoriosa e a masculina terminou o torneio como segunda classificada.

Em toda esta experiência, o entusiasmo foi grande da minha parte. Senti-me mais ligada à equipa feminina, talvez por serem raparigas e já estar bastante habituada a lidar com elas no mundo do futebol. Acompanhar os seus jogos, vitória a vitória, vendo a final cada vez mais perto, todo o entusiasmo e

festividade que se criou à volta deste evento, foi fascinante, dando-me a perceber que são iniciativas destas, que unem as escolas, os alunos de escolas diferentes que são amigos a encontrarem-se neste tipo de encontros. As escolas que nos recebem, os funcionários que nos acompanham, tudo se torna uma grande família em festa em constante interação. É assim que deve ser vista a EF nas escolas. Foi acolhedor ver alunos e professores juntos pelo mesmo objetivo, a prática desportiva a representar a sua instituição escolar.

Posso dizer que este foi o auge da relação com a comunidade, permitindo-me entrar em contacto com outras escolas, outros professores de EF, partilhar experiências e trocar impressões, até mesmo com colegas estagiários que participavam com as suas equipas nos torneios.

Foi ainda agendada uma atividade intitulada “bola na barra” nos dias do encontro, inseridos no plano anual da escola. Para este evento, realizei a tabela classificativa dos alunos inscritos e respetivas passagens às fases seguintes do torneio. Realizei ainda os *logótipos* a inserir nas taças a entregar como prémios finais. Infelizmente esta atividade não foi realizada, devido às condições climáticas que se fizeram sentir no dia agendado para o evento, uma vez que este decorria no campo exterior.

Conselho de turma, Diretor de turma e Eu

A minha intervenção como DT é uma das tarefas obrigatórias do regulamento⁶, onde cabe ao PE acompanhar as tarefas realizadas pelo DT ou acompanhar uma modalidade de desporto escolar. A mim foi-me incumbida a tarefa de DT, onde tive duas orientações distintas, sobre diferentes matérias. Com o acompanhamento da PC tive acesso ao programa informático *Inovar*, mais diretamente ao que nele compete as funções de DT, justificar as faltas, marcar faltas, consultar as classificações nas restantes disciplinas, consultar todo o processo dos alunos digitalmente, etc. Diretamente com o DT da turma

⁶ Matos, Z. (2013b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

que me foi atribuída tive a vivência direta com os pais/encarregados de educação dos alunos.

Sobre a direção de turma, Martins (2011) refere que existe uma grande complexidade ligada às tarefas de DT, pois, simultaneamente, um professor exerce um trabalho colaborativo, funcionando como transmissor entre os encarregados de educação, alunos e a escola (professores e administração).

É do conhecimento de todos que o DT tem inúmeras funções, que passam pela relação direta com os encarregados de educação, alunos e restantes professores da turma, até aos aspetos mais burocráticos como presidir as reuniões de conselho de turma, dar a conhecer aos encarregados de educação e alunos o regulamento interno, projeto educativo da escola, coordenar o processo de avaliação dos alunos, organizar o processo individual do aluno, acompanhar o processo de matrícula dos alunos, atender semanalmente com os pais e encarregados de educação, entre muitas outras funções (Regulamento interno, 2013). Este último por mim mencionado foi sobre o qual vivenciei mais a função de DT.

Resumidamente “o DT é o professor que, na escola, assegura a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e encarregados de educação; coordena, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho tendo em conta a situação concreta do grupo turma e a especificidade de cada aluno; facilita a comunicação entre a escola e as famílias”⁷.

Nos encontros semanais que fui acompanhando o DT foi perceptível uma série de factos que se tornaram para mim importantes, ao ponto de perceber a importância desta função na prática.

O DT avalia cada caso em particular e atua de forma diferente dependendo de caso para caso, consoante o historial do aluno e dos encarregados de educação em questão. Cabe a este agente dar a conhecer a estes a situação escolar em que o filho se encontra, na minha experiência a maioria dos casos era de reprovação escolar, onde em conjunto, foi refletida a

⁷ *Direção de turma.* Consult. 25 Julho 2014, disponível em <http://www.escolaaugustogomes.pt/index.php/component/content/article/24-oferta-educativa-2/54-direcao-turma>.

melhor solução a aplicar. Nestes casos o DT dava a perceber 3 perspetivas fundamentais: se o aluno em questão tem capacidades para repetir o ano na área em que se encontra; se o aluno quer mudar de área e qual; dar a conhecer os cursos profissionais. Era este o caminho seguido para os alunos com menos rendimentos escolares, onde o DT toma uma posição de orientador dos encarregados de educação, aconselhando-os sobre o melhor caminho para os filhos, detendo um grande conhecimento do meio que o rodeia, as escolas, as áreas, cursos e procedimentos a seguir. Como tal cabe ao DT orientá-los para que estes por sua vez orientem os filhos, mas deixando que sejam estes a perceber e a escolher o seu caminho.

Foi ainda perceptível como o DT tem de adaptar a linguagem aos encarregados de educação que se apresentam e tal só é possível com a experiência e a prática neste papel.

Foi uma prática de grande crescimento para mim no seio da comunidade. Perceber como se deve lidar com os diferentes encarregados de educação e as diferentes situações que surgem na turma, sendo que apenas com a experiência ao longo dos anos esta passa a ser encarada com naturalidade, sem receios, medos ou incertezas por parte do professor DT.

Nos concelhos de turma, onde o DT é quem o preside, este tem várias competências, entre elas, elaborar o plano de atividades da turma, analisar a situação da turma e as características específicas dos alunos, planificar o desenvolvimento das atividades a realizar, identificar os diferentes níveis de aprendizagem, adotar estratégias de diferenciação pedagógica, aferir os critérios de avaliação e ainda muitos outros mencionados no Regulamento Interno (2013).

A minha participação nestes concelhos de turma era sempre discreta, mas muito atenta a tudo o que se passava. Todas as funções - desde o papel a desempenhar pelo DT, o secretário, os assuntos que eram abordados, sobre o qual grande parte do tempo dos concelhos se cingia à organização de estratégias para controlar o comportamento dos alunos, visto tratar-se de uma turma bastante perturbadora - eram escutadas e observadas por mim, para

perceber com tudo funcionava. No último período já me sentia bastante mais à vontade, debatendo assuntos relacionados com a avaliação.

Para estas reuniões preparava as sínteses descritivas dos alunos, bem como aspetos importantes a tratar, como por exemplo quanto tive a ideia de organizar a visita de estudo ao museu do estádio do dragão.

Quando se realizavam reuniões de conselho de turma para as avaliações, tinha sempre o cuidado de levar as avaliações das várias componentes avaliadas da turma, para poder justificar alguma nota caso fosse assim necessário.

CRESCIMENTO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo julgo ser importante não me cingir apenas a este ano de estágio, pois o meu crescimento como pessoa e professora de EF foi um trabalho contínuo. Foi o culminar de um crescimento ao longo dos 5 anos de formação específica em desporto, mais especificamente o ano anterior, onde me foi dado a conhecer o mestrado do ensino da EF nos ensinos básico e secundário.

Como tal, é importante mencionar que todo este crescimento se deve ao gosto pelo desporto, pela sua prática e em especial pelas crianças, adolescentes e pela EF.

O gosto pela convivência com os alunos, pela disciplina, pela partilha de conhecimentos, o ensinar, a escola e todo o ambiente em redor desta aumentou, e a vontade de crer continuar neste caminho reforça-se.

Ao longo deste ano fiz notar o crescimento dos alunos com que trabalhei, mas não só estes adquiriram conhecimentos, como também eu cresci com eles, foram eles que me ajudaram a ser a professora que sou ao terminar este estágio.

“(...) com quem eu cresci como pessoa e como professora, com as vossas dificuldades eu aprendi, com as vossas fraquezas eu cresci, com as vossas zangas eu amadureci, com as vossas brincadeiras eu sorri, com os vossos sorrisos...esses vão ficar para sempre guardados (...)”

Discurso preparado para a última aula

Não só dependi da minha turma, mas também do meu NE, com a partilha de ideia, opiniões e situações vivenciadas. Com os meus amigos estagiários do mesmo ano também pude contar, as conversas de café por vezes era onde mais refletíamos sobre o que nos aconteceu e onde trocávamos ideias e soluções para as situações ultrapassadas. Foi em muitas dessas conversas que me vi evoluir, onde no início mostrava-me reticente a falar da minha prática pedagógica com dúvidas e sem soluções para muitos dos problemas levantados, mas posteriormente a todo o culminar de partilhas, tornava-se satisfatório falar da

forma como resolvemos algum problema, como encaramos mais um contra tempo ou como ajudamos algum amigo a refletir.

Foi assim neste ano com a experiência que me foi destinada que eu cresci sem dúvida pessoal e profissionalmente. Aprendi mais do que tudo a enfrentar os problemas sem baixar os braços, a encará-los como fonte de experiência e enriquecimento do meu conhecimento e da minha prática pedagógica.

Vejo assim que ser professor é um processo de constante aprendizagem e adaptação. Todos os dias se aprende algo novo e como professora iniciante essa aprendizagem é inevitavelmente maior; todos os dias se procura novos conhecimentos. Percebendo o que nos diz Cloes e Mouton (2012), atualmente, ser professor de EF é um processo complexo em permanente mudança, exigindo deste uma constante renovação de conhecimentos e competências bem como a compreensão dos problemas dos alunos.

Como tal, o processo reflexivo foi uma das matérias onde senti grande evolução. Inicialmente custava-me ouvir as críticas construtivas, onde via isso como um erro cometido, mas percebendo rapidamente que a capacidade de reflexão é uma capacidade, não inata, que se desenvolve consoante os contextos favoráveis, numa ação de questionamento e de compreensão da realidade (Alarcão, 1996a). É perceptível que a reflexão pode ser uma capacidade aprendida e que promova o desenvolvimento profissional (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994). Fui aprendendo a refletir encarando as críticas construtivas com humildade, permitindo-me evoluir e melhorar o meu ensino-aprendizagem e conseqüentemente a minha prática pedagógica.

A partir daqui parti para uma atitude reflexiva, que me acompanhou ao longo deste ano de estágio.

Com isto apoiei-me no que nos diz Alarcão (1996b), que aponta 3 tipos de reflexão: reflexão na ação, que decorre durante a própria ação com reformulação da ação; reflexão sobre a ação, realizada após a ação analisando-a retrospectivamente; por último diz respeito a uma reflexão sobre a reflexão na ação que é feita num momento posterior onde o professor reforça a sua evolução com uma perspetiva futura (determina ações, compreende problemas e propõe soluções) para o seu desenvolvimento profissional.

Foi importante a realização dos 3 tipos de reflexão durante a minha prática pedagógica, onde realço agora a reflexão sobre a reflexão na ação, pois foi a que me permitiu evoluir na minha prática deste EP, refletindo sempre a pensar em situações futuras, em problemas que poderei resolver refletindo no agora. Assim Pacheco e Flores (1999, p.27) referem que refletir “trata-se de um processo de descoberta originando um saber construído a partir da experiência e de uma situação particular através de uma aprendizagem significativa (perspetiva construtivista) ”.

Paralelamente a saber refletir sobre o que correu menos bem, aprendi a refletir também sobre o que correu bem para poder preservar na minha prática.

Aprendi assim a arriscar, a por em prática as minhas aprendizagens e as minhas crenças e a refletir sobre elas, armazenando um leque de soluções para diferentes problemas, esperando que me ajudem no futuro e também que continua essa recolha de soluções através da reflexão.

Cada professor tem uma maneira de ser e isso irá influenciar a sua maneira de atuar na escola. Foi nesta busca que atuei neste EP; tentei perceber como seria enquanto professora, qual a minha identidade profissional, deixando para trás a aluna que fui e que ainda sou. Esta transformação foi algo difícil para mim, pois o ser uma pessoa séria, com poucos sorrisos, incutir respeito nos alunos, não me deixar levar nas brincadeiras, era algo que não ia ao encontro da minha personalidade. Foi então que percebi que não teria de mudar assim tanto, teria de ser eu própria, percebi que não havia problema nenhum em andar de fato de treino na escola, pois este é e será sempre a minha “farda” de trabalho, em sorrir aos alunos, em brincar com eles, pois só mostrava que estávamos alegres com eles à nossa volta, mostrando-me disposta para estar com eles e ouvi-los.

Foi esta a postura que mantive, e como poderão ver na defesa deste RE, a minha postura física leva-me a ser muitas vezes confundida por uma aluna; foi nesse pensar que também levava algum receio no início do ano. No entanto foi através das minhas atitudes de confiança e liderança perante os alunos, com mútuo respeito, que mantive o controlo da turma, sem necessitar da altura que não tinha.

Foi minha preocupação inculcar valores aos alunos, como a cooperação o respeito, o espírito de equipa, entre outros. Como refere Hastie (2003), apenas o desporto em EF, não propaga relações positivas entre alunos, estas dependem da intervenção do professor que deve intervir, de forma intencional, sobre essas interações. Foi assim esta uma grande preocupação minha que desde o início tentei perceber a melhor maneira de o fazer.

Também Rink (1985) refere que as atitudes dos alunos face às situações de aprendizagem dependem do processo organizado pelo professor, devendo planejar tarefas adequadas ao aluno, promovendo um sentido de competência e confiança na prática, levando a um maior envolvimento social e emocional do aluno na tarefa.

Para tal implementei o MED, que me permitiu crescer bastante, experimentar uma outra forma de atuar nesta prática, inculcando atitudes e valores, onde sei que este foi bem-sucedido no seio da turma, como já o referi num capítulo anterior. Promovendo ainda como nos diz Rink (1985), o sucesso e a confiança nos alunos, referindo este como um fator importante, onde o professor deve motivá-los na obtenção do sucesso nas tarefas propostas em vez da imposição das tarefas. Sendo o MED um fantástico instrumento para tal, pois os alunos inerentemente se motivam a si próprios e aos restantes colegas, necessitando apenas que eu acredite em cada um deles, e foi nesse pensar que percebi ser possível implementar o MED, mais do que acreditar na turma, acreditei na minha capacidade de os motivar, numa altura que já os conhecia bem como pessoas e como possuidores de habilidades motoras.

Apreendi assim que muito para além de me preocupar com um ensino eficaz, mais do que levar os alunos a saberem fazer um serviço no voleibol, é importante o modo como conseguem alcançar esse objetivo, onde deve existir como refere Siedentop e Tannehill (2000), apoio, responsabilidade, prestação de contas, cooperação, confiança, transmissão de aptidões aos alunos integrados na turma, promovendo a justiça e o afeto. Reforçando com a crença de Bento (2006), onde este reflete sobre o impacto negativo que a procura de um ensino eficaz, provocou a retirada do fator humano do processo de aprendizagem, ignorando os valores que devem estar presentes, criticando a suposta neutralidade

axiológica na educação ao referir que as diferenças pedagógicas remetem-nos para diferenças axiológicas.

Não só na aplicação do MED tal se fez sentir, mas foi neste o culminar de toda uma transmissão de valores, com uma orientação axiológica definida, onde impera a cooperação, o respeito, a responsabilidade, a aprendizagem em equipa, onde o professor assume um papel coordenador da ação dos alunos, nunca deixando de lado o líder e o órgão máximo que é dentro de uma aula de EF.

Todos estes valores foram aplicados na prática com o ensino-aprendizagem das modalidades, onde o professor deve adotar uma pedagogia afetiva, onde para além de desenvolver os alunos, estabelecem-se relações, defendendo os interesses e direitos dos pares, onde o professor deve envolver-se em práticas de ajuda, valorização, respeito, tolerância, reforço e suporte dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Devendo o professor tentar que estas aprendizagens de habilidades e de valores axiológicos sejam transportados pelos alunos para o seu dia-a-dia.

Esta prática pedagógica terminou assim num clima de amizade, festividade e companheirismo mútuos, onde na última aula tive a oportunidade de jogar voleibol com a turma, numa motivação única num clima de confiança gratificante e onde a aula terminou com a partilha de experiências de ambas as partes ao longo deste ano letivo e claro com mais uma fotografia de turma. Com algumas palavras me despedi deles, pois foi a minha primeira turma, aquela que me fez crescer ao longo deste ano.

UM OLHAR SOBRE O MEU FUTURO

Não vejo necessidade de neste espaço tirar conclusões sobre tudo o que fui falando e descrevendo do meu EP, pois já o fui fazendo ao longo de todo o RE, sobre os mais variados temas abordados. Vejo sim como um espaço de reflexão sobre o que este EP me pode ter trazido para o futuro, como olho o futuro a partir de agora, a nível profissional e pessoal.

Como nos diz Nóvoa (2002, p.57) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Olho assim para a necessidade de continuar a recolher conhecimentos nas mais variadas experiências e situações futuras, com experiência da prática profissional em questão, sendo algo que está em constante crescimento no processo de formação.

Percebo que é importante não cair na rotina da prática sem reflexão, pois esta é a primeira etapa para evitar a estagnação profissional, possibilitando a análise das várias opções para cada problema, transferindo autonomia ao professor face às práticas constantes em cada situação (Cardoso et al., 1996). Com isto a reflexão é uma ação que estará sempre presente na minha prática, para poder aperfeiçoar cada vez mais a minha prática pedagógica de ensino-aprendizagem, para melhorar a minha capacidade de improviso quando tal se torna necessário, para que seja algo inerente à minha atuação como professora.

Este estágio ajudou-me a abrir a minha perspetiva em relação a outras vertentes que até então não via com tanta satisfação, como o treino. Ter sentido a responsabilidade de acompanhar e treinar as equipas de futsal da escola, ajudou-me a perceber que o treino é algo que me fascina pelas razões já referidas. O treino de futebol feminino é uma grande possibilidade como área de intervenção futura e o futebol mais concretamente, porque é a modalidade que me fascina e que pratiquei durante ano e o feminino, tendo ainda muita margem de progressão no nosso país.

Com este estágio percebi que é realmente na escola que me sinto realizada, ainda que no meio de toda a burocracia existente, todos os problemas que o ensino acarreta neste momento, senti este ano que é realmente o lecionar da EF que me faz sentir feliz e concretizada profissionalmente. Foi uma

experiência única e que infelizmente a probabilidade de voltar a acontecer num curto intervalo de anos é escassa.

Segundo Batista e Queirós (2013, p.48) a formação na preparação de futuros professores “se não é linear que boas formações façam bons profissionais” ou que “os bons profissionais tenham tido todas as boas formações”, é percebido que “a qualidade dos profissionais resulta em muito da formação que tiveram”. Neste sentido estou consciente, no fim desta caminhada de EP, mas não no fim da aquisição de conhecimentos, que estou preparada para o que o futuro me reserva, no seio de uma escola, colégio, instituição, com as condições que me forem oferecidas com os alunos que tiver de ensinar.

Este estágio fez-me perceber que não é preciso ter bom material e boas instalações para ensinar, para se partilhar conhecimento; não é por ser uma professora iniciante que ensino bem ou menos bem, não é por ser baixa e de pouca diferença de idade que os alunos não me respeitam. Fez-me perceber e sentir que a palavra professora ou mesmo “stora”, como alguns alunos a abreviam, na sala de aula, no pavilhão, no ginásio, nos corredores da escola e até mesmo fora do seio escolar, juntamente com toda a convivência que esta acarreta, é a força, a alegria e a coragem que me fazem caminhar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ªEdição). Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, F.A.C. (1997). *O Encontro com a realidade Docente – Exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1986). *Elementos fundamentais de psico-pedagogia*. Porto: Sociedade de Papelaria, Lda.
- Bento, J. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo de Letras.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ªEdição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2006). Da Pedagogia do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 26-57). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bento, J. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*. Guimarães: Belo Horizonte - Casa da Educação Física.
- Bento, J., Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos de Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Edições Quarteto Editora.
- Bray, S.M. (2009). Genomics, genes, and environmental interaction: *the role of exercise*. *Journal of Applied Physiology*, 88, 788-792.
- Bullough, R.V. (1989). *First-year Teacher – a case study*. NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Campos, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE. (Relatório encomendado pela Comissão Europeia a diversas redes de universidades europeias, tendo em vista perspetivar a implementação do programa SOCRATES).
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Carlson, T.B., & Hastie, P. (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 4, 467-477.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark, C. & Yinger (1979). "The studies of teacher planning". East Lansing Institute for Research. Michigan State University. Research Series nº55.
- Crum, B. (1993). *A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão*. Atas do IV congresso da SPEF, nº7/8- Linda-a-Velha: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*. Paris: ESF éditeur.
- Ennis, C. (2006). Curriculum: *Forming and reshaping the vision of physical education in a high need, low demand world of schools*. *Quest* (00336297), 58(1), 41.
- Esteve, J.M. (1995). "Mudanças sociais e função docente". In Nóvoa, A, (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, MT (1997). "Introdução". In Estrela, M.T (Dir). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora.

- Fernandes, M.A.F. (1997). *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes* – dissertação de mestrado apresentada ao instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Field, B. (1994). “*The past role of the teacher-supervision as socialization*”/”*The new role of the teacher-mentoring*”. In *Teachers as Mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In Nóvoa, A. (Org) *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gómez Torrez, M.J. (1990). “La Evaluación Educativa”. In Marcelo, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza: propuestas para una enseñanza reflexiva*. GID – Universidad de Sevilla.
- Graça, A. (2002). Conceção didática sobre o ensino do jogo. In S. Ibañez-Godoy e M. Macías-Garcia (Eds.), *Novos horizontes para o treino do Basquetebol* (pp.21-36). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Graça, A. (2012). *Fundar e dignificar a Profissão – Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. Porto: Edições FADEUP.
- Grant, B.C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 3, 304-316.
- Hastie, P. (1998). The participation and Perception of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, P. (2003). Teaching Sport Within Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp. 227-240). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos*. Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Jones, D., Ward, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *JOPERD*, 69, 5, 40-45.

- Martins, R. (2011). *O diretor de turma como gestor curricular (elaboração/implementação/avaliação do PCT)*. Trabalho de projeto, apresentado à Escola Superior de Educação, para a obtenção do grau de Mestre em Ciência da Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Mayor, C. (1990). "La Planificación de la Enseñanza". In Marcelo, C. (Dir). *El primer año de enseñanza: propuestas para una enseñanza reflexiva*. GID – Universidad de Sevilla.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Nóvoa, A. (1995). "Nota de Apresentação". In Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed.).
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A., Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (s.d.). *Tratado de Educação Física*. (vol.1). Lisboa: Edições FMH.
- Portela, A. (1904). *Águeda – crónica, paisagens, tradições*. Porto: Edições Tipografia da Empresa Literária e Fotográfica.
- Postman, N. (1995). *The End of Education – Redefining the value of school*. New York: Knopf.
- Queirós, P. (2012). *Profissionalidade Pedagógica: Slides de apoio à Unidade Curricular*. FADEUP.
- Regulamento Interno da Escola Secundária Augusto Gomes – 2013/2016 (2013).

- Rink, J. E. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: FMH.
- Roth, R. (1990). "Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic". *Journal of Teacher Education*, vol. 40, nº2, pp. 31-35.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª Edição). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª edição). Mayfield Publishing Company.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 13-33.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities – A Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Vila, J.V. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- Wilson, J. & D'Arcy, J. (1987). "Employment Condition and Induction Opportunities". *European Journal of Teacher Education*. vol.10, nº2, pp. 141-149.