



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Apesar das contrariedades, a paixão pelo ensino

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Dias Estriga

António Jorge Marques Machado

Porto, julho de 2015

Ficha de Catalogação:

Machado, A. J. M. (2015). *Apesar das contrariedades, a paixão pelo Ensino: Relatório de Estágio*. Porto: A. Machado. Relatório de estágio profissionalizante com vista à obtenção do grau Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AULAS TEÓRICAS; DIFICULDADES NA ATUALIDADE; INDISCIPLINA

Dedicatória

Aos meus pais,

Aos meus avós,

À minha irmã,

À minha namorada,

E a todos os que sempre me apoiaram neste percurso.

Agradecimentos

- À Professora Felismina, por me ter amparado em todos os momentos, por me ensinar tão bem, por me fazer crescer profissionalmente e pessoalmente e por todo o carinho e apoio que me forneceu. A sua frontalidade, exigência, cooperação, simplicidade, serviram de alicerce para o meu desenvolvimento progressivo e sustentado.
- À Professora Luísa Estriga, pela sua disponibilidade, pela sua orientação, pelo seu acompanhamento e pelo seu envolvimento na elaboração de todo este importante documento.
- À ESEV e à FADEUP, por todas as aprendizagens os momentos que tive oportunidade de viver.
- Aos meus alunos, pela participação, dedicação e empenho demonstrado nas minhas aulas de EF.
- À Escola E/B 2,3 Rio Tinto, nomeadamente à professora diretora Paula Costa, por ter aceite a minha presença ao longo do ano letivo.
- À professora Marina Sousa, por me ter ensinado a ser um Diretor de Turma e por ter compreendido todas as minhas incompatibilidades.
- Ao professor Morgado pelos seus ensinamentos informáticos, pessoais e profissionais.
- Ao Filipe, essencialmente por teres sido o companheiro de luta.
- A todos os restantes elementos da comunidade escolar, funcionários, professores, pais e alunos por me terem aceite da melhor forma.

- A vocês mãe e pai, por todos os esforços feitos e embora não tenham tido um contributo direto na minha formação académica e no Estágio, educaram-me, transmitiram-me valores e prestaram colaboração, apoiando-me em todas as minhas decisões, facilitando assim todo o meu percurso.
- A ti mana, pelos conselhos, pela sinceridade, pela motivação, pela força e pelo afeto que me transmitiste, simplificando todos os períodos que implicavam maiores esforços da minha parte.
- A ti Sarah, pelo teu amor inigualável, por me acompanhares incondicionalmente ao longo desta caminhada, por acreditares sempre no meu valor e por me ajudares e me compreenderes quando mais precisei.
- A vocês avó Emília, avô Jaime e avó Encarnação que apesar de estarem fora do contexto dada a vossa idade, sempre se preocuparam comigo e sempre me encorajaram e felicitaram pelas minhas vitórias, além de todos os ensinamentos que sempre me transmitiram, que só alguém com a vossa experiência de vida e sabedoria me podia facultar.
- A ti Marco, pelo apoio e pelos teus questionamentos constantes, que me colocavam constantemente à prova.
- A ti Inês, que apesar da tua inocência, sempre me fizeste sentir um padrinho orgulhoso e motivado em aprender, para um dia te poder ensinar.
- A vocês Sr. João, D. Cristina e Ana Luísa, por todas as preocupações e palavras de incentivo.
- Aos meus Colegas de Turma e de Curso, pelo apoio e auxílio ao longo deste percurso académico;
- Aos meus amigos, que sempre me apoiaram nos bons e nos mais momentos.

A Todos um grande Bem-haja e MUITO OBRIGADO, por tudo.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de Gráficos	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
1. Introdução.....	3
1.1. Caracterização Geral do Estágio e os seus Objetivos	3
1.2. As Dificuldades em Ser Professor na Atualidade	5
1.3. Aulas de Educação Física Teóricas/Práticas	7
2. Enquadramento Pessoal.....	13
2.1. Quem Sou Eu?	13
2.2. Expetativas em Relação ao Estágio Profissional	16
2.3. Importância do Estágio Profissional na Formação Pessoal e Profissional	19
3. Enquadramento da Prática Profissional	27
3.1. Estágio Profissional – o melhor ano letivo da minha formação	27
3.2. Contexto Legal, Funcional e Institucional.....	29
3.3. EB 2/3 de Rio Tinto.....	32
3.4. Grupo Disciplinar de Educação Física	33
3.5. Núcleo de Estágio.....	34
3.6. A Professora Orientadora e a Professora Cooperante	35
3.7. A Minha Turma	37
3.8. Relação Professor-Alunos	42

4.	Realização da Prática Profissional.....	49
4.1.	O Primeiro Impacto.....	49
4.2.	Área 1: Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem	52
4.2.1.	Conceção	52
4.2.2.	Planeamento	54
4.2.3.	Realização.....	60
4.2.3.1.	Conhecimento pedagógico do conteúdo.....	69
4.2.4.	Avaliação.....	70
4.2.4.1.	Instrumentos e critérios de avaliação.....	75
4.3.	Turma Partilhada – uma nova oportunidade de aprendizagem.....	77
4.4.	A Importância da Reflexão.....	82
4.5.	Motivação dos alunos em Educação Física	85
4.6.	Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	87
4.6.1.	Diretor de Turma	87
4.6.2.	Clube de Natação.....	88
4.6.3.	Jornal “Vira a Página”	90
4.6.4.	Ação de Formação/Sensibilização sobre Suporte Básico de Vida	93
4.6.5.	Desporto num Click	94
4.7.	Área 3: Desenvolvimento Profissional.....	95
5.	A interrupção das aulas práticas de Educação Física e a indisciplina dos alunos: um estudo com os alunos da escola EB 2/3 de Rio Tinto	101
5.1.	Justificação e pertinência do estudo	101
5.2.	Problema e objetivo do estudo.....	104
5.3.	Metodologia.....	104
5.3.1.	<i>Design</i> do estudo.....	104
5.3.2.	Caracterização da amostra.....	105
5.3.3.	Procedimentos Metodológicos.....	108
5.3.4.	Procedimentos Estatísticos.....	108

5.4.	Resultados e discussão	109
5.4.1.	Ano letivo com aulas práticas (2013/2014)	109
5.4.1.1.	Número de ocorrências de indisciplina por turma, num período escolar com duração típica de 48 dias (3 meses).....	110
5.4.1.2.	Prevalência de situações de indisciplina.....	111
5.4.2.	Ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)	112
5.4.2.1.	Número de ocorrências de indisciplina por turma, num período com duração típica de 48 dias (3 meses).....	114
5.4.2.2.	Prevalência de situações de indisciplina por aluno	115
5.4.3.	Comparação dos dados entre o ano letivo com aulas práticas e o ano letivo sem aulas práticas.....	116
5.4.3.1.	Número de ocorrências por turma	116
5.4.3.2.	Número de casos de indisciplina por aluno.....	117
5.4.4.	Tipologia dos casos de indisciplina do ano letivo sem aulas práticas de EF (2014/2015).....	119
5.4.4.1.	Reincidência por aluno	119
5.4.4.2.	Indisciplina por ciclos de ensino	120
5.4.4.3.	Indisciplina por idades	121
5.4.4.4.	Indisciplina por local	122
5.4.4.5.	Tipo de ação mais frequente	123
5.4.4.6.	Intervenientes nos casos de indisciplina	124
5.4.4.7.	Disciplinas com mais casos de indisciplina.....	125
5.5.	Limitações na realização do estudo	126
5.6.	Conclusão	127
6.	Conclusões e Ilações para o Futuro.....	131
7.	Referências Bibliográficas	137

Índice de Figuras

Figura 1 – Modalidades e aulas teóricas/práticas previstas e dadas por período..	62
Figura 2 - Obras no Pavilhão Desportivo Escolar	91
Figura 3 – Calendarização da tipologia das aulas de Educação Física (práticas ou teóricas) no período em análise	105
Figura 4 – Número de turmas por ano de escolaridade e por ciclo de ensino nos dois anos letivos.....	106
Figura 5 – Dados absolutos sobre os casos de indisciplina relativos aos períodos com aulas práticas de EF (2013/2014).....	109
Figura 6 – Incidência e prevalência da indisciplina no ano letivo com aulas práticas de EF (2013/2014)	110
Figura 7 - Dados absolutos sobre os casos de indisciplina relativos aos períodos sem aulas práticas de EF (2014/2015).....	112
Figura 8 - Incidência e prevalência da indisciplina no ano letivo sem aulas práticas de EF (2014/2015)	113
Figura 9 – Indisciplina por ciclos de ensino no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)	120
Figura 10 – Número de casos de indisciplina por idades no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)	121
Figura 11 – Número de ocorrências de indisciplina por local no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)	122
Figura 12 – Número de ocorrências por tipo de ação no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)	123
Figura 13 – Número de ocorrências por intervenientes nos casos de indisciplina no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)	124

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Número de ocorrências de indisciplina por turma em função dos períodos escolares estudados, com aulas práticas de Ed. Física (2013/2014)	111
Gráfico 2 – Número de casos de indisciplina por aluno no 1º e no 2º período, no ano letivo com aulas práticas (2013/2014).....	112
Gráfico 3 - Número de casos de indisciplina por aluno no 1º e no 2º período, no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015).....	114
Gráfico 4 - Número de casos de indisciplina por aluno no 1º e no 2º período, no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015).....	115
Gráfico 5 - Comparação do número de ocorrências por turma no 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)	116
Gráfico 6 - Comparação do número de ocorrências por turma no 2º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)	117
Gráfico 7 - Número de casos de indisciplina por aluno no 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)	118
Gráfico 8 - Número de casos de indisciplina por aluno no 2º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)	119
Gráfico 9 – Alunos com casos reincidentes de indisciplina no ano letivo sem aulas práticas	120
Gráfico 10 – Casos de indisciplina registrados por disciplina	126

Resumo

O Estágio Profissional caracteriza-se pela oportunidade de exercer a profissão docente em contexto real, surgindo como o primeiro espaço de reconfiguração dos conhecimentos adquiridos ao longo dos cinco anos de formação inicial e de todas as capacidades obtidas pelas experiências pessoais.

O presente documento, intitulado Relatório de Estágio, pretende ser um testemunho reflexivo, apoiado em literatura extensiva à pedagogia e à didática, sobre o meu desempenho enquanto estudante-estagiário. Nele são descritas as diversas experiências vivenciadas ao longo do Estágio Profissional, realizado na Escola Básica com 2º e 3º Ciclo de Rio Tinto, num núcleo de estágio composto por dois elementos, orientados por uma Professora Cooperante e por uma Professora Orientadora. O mesmo encontra-se organizado em seis capítulos, designadamente: (1) Introdução – breve sinopse acerca do Estágio Profissional e do Relatório de Estágio; (2) Enquadramento Pessoal – identificação e registo do meu percurso de vida, em torno do desporto e dos acontecimentos que ocorreram no primeiro ciclo do ensino superior, e relato das expectativas relativamente à unidade curricular; (3) Enquadramento da Prática Profissional – apresentação e caracterização do contexto em que a minha prática profissional se desenvolveu, bem como a comunidade envolvida; (4) Realização da Prática Profissional – retrospeção da prática pedagógica do estudante estagiário, respeitando todas as áreas de desempenho, nomeadamente, a organização e gestão do processo ensino-aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional; (5) Trabalho de Investigação - sobre o aumento da indisciplina verificado na escola cooperante, intitulado “A interrupção das aulas práticas de Educação Física e a indisciplina dos alunos: um estudo com os alunos da escola EB 2/3 de Rio Tinto”; (6) Conclusões e Ilações para o futuro - sintetização da etapa de formação correspondente ao ano de estágio e perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AULAS TEÓRICAS; DIFICULDADES NA ATUALIDADE; INDISCIPLINA

Abstract

The Practicum Training is characterized by the opportunity to exercise the teaching profession in a real context, emerging as the first space reconfiguration of the knowledge acquired during five years of initial training and all abilities obtained by personal experiences.

This document entitled Training Report, aims to be a reflective testimony, supported by extensive literature on pedagogy and didactics, about my performance as a student trainee.

It describes the different life experiences along the Practicum Training, realized in school EB 2/3 of Rio Tinto, a training group composed of two elements, guided by a co-operating teacher and a guiding teacher.

The same is organized into six chapters, namely: (1) Introduction - brief synopsis about the Practicum Training and Training Report; (2) Background Staff - identification and registration of my life path, around the sport and the events that occurred in the first cycle of higher education, and reporting of expectations regarding the course; (3) Professional Practice Framework - presentation and characterization of the context in which my professional practice has developed, as well as the community involved; (4) Professional Practice Achievement - retrospection pedagogical trainee student practice, respecting all performance areas, including the organization and management of the teaching-learning process, participation in school and community relations and professional development; (5) Research Study - on increasing indiscipline found in the cooperative school, entitled "The interruption of the practical physical education classes and indiscipline of students"; (6) Conclusions and Lessons for the future - synthesis of the corresponding step training to year internship and future prospects.

KEYWORDS: PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; THEORETICAL CLASSES; DIFFICULTIES IN PRESENT; INDISCIPLINE

Lista de Abreviaturas

AVERT – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto

DT – Diretor (a) de Turma

EB – Escola Básica

EB2/3RT – Escola Básica com 2º e 3º Ciclo de Rio Tinto

EE – Estudante-Estagiário

EF - Educação Física

Enc. Ed. – Encarregado de Educação

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FRA – Ficha de Registo de Avaliação

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

GID - Gabinete de Intervenção Disciplinar

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

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

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEF3C – Programa de Educação Física do 3º Ciclo

PFI – Projeto de Formação Individual

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

SBV – Suporte Básico de Vida

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

CAPÍTULO I

1. Introdução

1.1. Caracterização Geral do Estágio e os seus Objetivos

Este documento diz respeito ao Relatório do Estágio Profissional (RE). Foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) Estágio Profissional (EP), inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto (FADEUP).

O EP é a última fase do processo de formação de professores, que permite aos estagiários utilizar em contexto real, os conhecimentos adquiridos, numa articulação entre a teoria e a prática. “Oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica” (Batista & Queirós, 2013, p. 33). Freire (2001) define-o como sendo a componente prática dos cursos de formação de professores.

O RE documenta o meu percurso, ao longo do ano letivo 2014/2015, enquanto professor estagiário de Educação Física (EF), na Escola Básica com 2º e 3º Ciclo de Rio Tinto (EB2/3RT), sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AVERT) –. Neste longo percurso integrei um Núcleo de Estágio (NE) constituído por apenas dois professores estagiários, orientados pela Professora Orientadora (PO) e pela Professora Cooperante (PC). Durante o referido ano letivo fiquei responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 8º ano de escolaridade, que em setembro tinha sido atribuída à PC. Deste modo, ficaram ao meu encargo todas as tarefas relacionadas com a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino na referida turma. Todas estas tarefas foram supervisionadas e devidamente acompanhadas pela PC.

Neste documento, pretendo revisitar e relatar, na primeira pessoa, todo o caminho percorrido, desde setembro até junho. Um percurso algo irregular e um tanto ou quanto sinuoso, mas que me permitiu vivenciar e experienciar o outro

lado da escola, pelo qual ainda não tinha passado. Neste percurso serão também mencionadas todas as dificuldades sentidas, desde o primeiro ao último dia, bem como o que considero ter sido uma aprendizagem e crescimento significativos, e as temáticas que considere mais significativas, em termos de aprendizagem e construção do futuro professor.

Desta forma, o presente documento divide-se em seis capítulos. Ao longo da Introdução, sendo este o primeiro capítulo, é feita uma breve caracterização do EP e do RE e são referidos os seus principais objetivos. No segundo, é realizado o Enquadramento Pessoal, onde é retratado todo um passado que fundamentou a minha presença neste EP. Aqui reflito sobre a essência das minhas potencialidades, dificuldades e a repercussão das mesmas nesta atividade, não podendo esquecer as expectativas criadas para esta etapa. De facto “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios” (Marcelo, 2009, p. 8) trazem consigo valores próprios, ideais e conceções, que determinam uma parte significativa das suas capacidades. No capítulo seguinte, denominado por Enquadramento da Prática Profissional, reporto-me ao enquadramento do EP e à sua contextualização legal, institucional e funcional, bem como à escola cooperante, ao Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), ao NE, à PC e à PO e àquela que foi a minha turma, que na verdade se afirmou como a matéria-prima de todo este processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, surge o quarto capítulo, denominado por Realização da Prática Profissional. Este engloba, além de algumas temáticas que considero importantes neste percurso, a Área 1 - onde serão destacadas todas as questões e problemas que foram surgindo em termos da conceção, planeamento, realização e avaliação; a Área 2 – onde é abordada a minha participação na escola e o modo como me relacionei com a comunidade; e a Área 3 – onde é mencionado o trabalho realizado no âmbito do desenvolvimento profissional. No quinto capítulo é apresentado o projeto de investigação, alusivo à temática da indisciplina, intitulado – “A interrupção das aulas práticas de Educação Física e a indisciplina dos alunos: um estudo com os alunos da escola EB 2/3 de Rio Tinto”. E por último, no sexto capítulo serão

registadas as principais conclusões decorrentes do EP, bem como as principais ilações para o futuro.

1.2. As Dificuldades em Ser Professor na Atualidade

Foi durante a licenciatura que comecei a ganhar o gosto pelo ensino e foi desde então que nasceu o sonho de querer ser professor. Terminado o 1º ciclo do ensino superior, tive que optar em dar continuidade aos estudos ou ficar apenas pelo grau de licenciado. Sabia à partida que aquilo que realmente queria não me assegurava um futuro risonho, pelo menos em Portugal. No entanto, arrisquei!

Tenho e sempre tive a plena consciência que ser professor, atualmente, em Portugal é algo muito complicado, sendo praticamente impossível exercer a profissão nos próximos anos. Teodoro (2006) afirma mesmo que nos encontramos em tempos difíceis e de risco para os docentes.

“O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o progresso de desenvolvimento permanente do professor, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir: formação inicial – prévia ao exercício de funções – e a formação em serviço ou contínua – durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente” (Ribeiro, 1989, p. 7). De acordo com o que foi referido pelo autor supracitado, é na formação inicial que o professor se começa a definir, se prepara para exercer a profissão e é nesta fase que cria a sua identidade profissional. No entanto, a carreira docente requer uma constante atualização de conhecimentos, ou seja, o professor deve continuar a formação durante a sua carreira e não terminá-la quando entra para o mercado de trabalho, procurando a sua constante renovação. Para Nóvoa (1992), a formação inicial não é o aglomerar conhecimentos, cursos ou técnicas, mas sim um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as experiências e de (re)construção constante de uma identidade pessoal.

Além da dificuldade que referi anteriormente, também o estado a que chegou a EF não favorece nada a opção que tomei. Atualmente, a EF perdeu

alguma importância na escola e os alunos limitam-se a fazer o mínimo. Apenas aqueles que gostam de Desporto e conhecem os seus benefícios, se esforçam e dedicam afincadamente na disciplina.

Mas para agravar ainda mais a situação, ser professor nos dias de hoje é uma tarefa muito difícil, pois os alunos, cada vez mais, dificultam a função docente. De acordo com Cunha (2008), ser professor na atualidade, requer outras exigências que não eram necessárias antes da escola de massas. É necessário saber lidar com os problemas sociais (inclusão, educação sexual, prevenção da toxicodependência, formação cívica, educação intercultural, educação ambiental) com que nos confrontamos hoje em dia, concebendo as respostas no contexto escolar.

Cada vez mais se verifica um alargamento das funções do professor, que tornam esta profissão ainda mais diversificada. Os professores procuram não só dar resposta às responsabilidades curriculares, ao cumprimento de metas, mas também ao aluno como um todo, alunos portadores de receios, dúvidas, carências, e crenças, muitos deles indisciplinados e perturbadores (Castro, 2013).

Para Kagan (1992) para se ser professor é necessário consumir três tarefas primordiais: adquirir conhecimento acerca dos seus alunos; utilizar esse conhecimento para modificar e reconstruir a sua imagem pessoal enquanto professor; desenvolver estratégias integradas nas dimensões didáticas, gestão, disciplina e instrução.

Estas estratégias permitem uma melhoria das capacidades do professor, de forma a enfatizar a importância do respeito, da tolerância, da flexibilidade, da comunicação, da empatia e da diferenciação pedagógica, no sentido de conseguir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e alunas (Veenman, 1984).

1.3. Aulas de Educação Física Teóricas/Práticas

Ao longo do EP, essencialmente, no decorrer dos dois primeiros períodos fui confrontado com a necessidade de lecionar aulas de EF teóricas, numa sala de aula. Isto porque os espaços desportivos escolares não se encontravam disponíveis para serem utilizados. Esta foi, por isso, uma das minhas maiores problemáticas na realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

As aulas do primeiro período foram todas elas teóricas, à exceção de uma aula de quarenta e cinco minutos destinada aos Jogos Tradicionais, que se realizou no espaço de recreio da escola. Durante o referido período, entre setembro e outubro, os blocos de 90' referentes à disciplina estiveram suspensos, com a esperança que as obras ficassem concluídas durante esse tempo. Mas isso não aconteceu. A situação arrastou-se e os blocos de noventa minutos voltaram a ter que ser lecionados, visto que, por não se saber o prazo de conclusão das obras, o cumprimento das metas do programa começava a estar em risco. Posto isto, as aulas de noventa minutos foram retomadas, tendo de ensinar as modalidades previstas: Badminton, Andebol, Atletismo e Jogos Tradicionais, mas numa perspetiva diferente daquela que eu tinha idealizado. As aulas foram lecionadas com recurso a vídeos, fichas de trabalho, apresentações em *PowerPoint*, entre outros, sempre com o objetivo de manter os alunos motivados e interessados na disciplina. Essa tarefa nem sempre foi fácil, uma vez que os alunos já vinham desde o ano letivo anterior sem aulas práticas de EF.

“(...) a minha maior dificuldade nesta aula foi conseguir manter os alunos calados ou sem fazerem barulho. Tal como referi, optei por utilizar várias estratégias, mas nenhuma teve o efeito que pretendia. Este problema pode ter surgido devido ao facto dos alunos já estarem cansados das aulas teóricas (mas quanto a isso, não há nada a fazer) ou então devido ao facto de a sala de aula ser um laboratório, onde há poucas mesas e os alunos têm que ficar por grupos, não podendo assim respeitar a planta da sala de aula”. (Excerto da reflexão individual da aula 10 e 11)

No segundo período o panorama alterou-se um pouco. No entanto, continuei a ter que lecionar aulas teóricas. Dada a obrigatoriedade dos professores estagiários terem que ser avaliados na lecionação de aulas práticas, a professora cooperante com o auxílio do GDEF, encontrou uma alternativa de recurso. Deste modo, as aulas de noventa minutos passaram a ser lecionadas num espaço fora da escola, enquanto as aulas de quarenta e cinco minutos continuaram a ser lecionadas numa sala de aula.

Em face dos motivos apresentados anteriormente, só no início do segundo período é que tive a oportunidade de começar a lecionar aulas práticas, embora apenas uma vez por semana. Apesar de esta solução não ter sido a ideal, dado que se perdia muito tempo com as deslocações, acabou por ser o melhor possível que se conseguiu.

“Foram as primeiras aulas práticas do 2º período e as primeiras do ano letivo, já que até ao momento ainda só tinha sido realizada uma aula (45’) de carácter prático, que decorreu no 1º período e foi referente aos Jogos Tradicionais.

Este bloco de aulas de 90’ decorreu entre as 10h10 e as 11h40, num espaço ao ar livre da escola EB1 de S. Caetano 1, próximo da escola sede. Apesar de ter decorrido dentro do horário mencionado anteriormente, a aula propriamente dita teve, apenas, cerca de 65’, uma vez que os alunos tiveram que se deslocar (ida e volta) entre as escolas (escola sede e EB1 de S. Caetano 1) dentro do horário da aula” - (Excerto da reflexão individual da aula 33 e 34).

Dadas as circunstâncias que impossibilitaram a realização de um EP dito “normal”, acabei sempre por ter que realizar todo o planeamento e todas as restantes tarefas que competem a um professor de EF. Apesar de ter lecionado aulas teóricas, mais tempo do que seria normal, ganhei certamente competências e capacidades que me irão ser úteis no desenvolvimento da minha profissão. Por exemplo, o facto de ter dado aulas no auditório da escola, fez com que tivesse que colocar o tom de voz e conseguir ter um melhor controlo sobre a turma. Quando comecei a lecionar as aulas práticas, já tinha ultrapassado essas dificuldades iniciais, que qualquer outro professor passa no início da sua formação, no entanto surgiram outras, que relato mais à frente neste documento.

Por esta razão, não considero que o facto de ter lecionado aulas teóricas tenha sido desvantajoso para a minha formação, no entanto não era aquilo que tinha idealizado. Aquilo que retiro de menos positivo é o facto de o ano de estágio passar muito rápido e eu, tal como o meu colega do NE, não termos tido as mesmas oportunidades que os restantes colegas tiveram nas outras escolas.

CAPÍTULO II

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem Sou Eu?

“(...) a história de vida de cada professor constitui um recurso relevante para a compreensão do processo de inserção no contexto escolar.”

(Gori, 2001, p. 2)

Sou o António Jorge Marques Machado, nasci no dia 23 de abril, quando decorria o ano de 1992. Na localidade do Carvalhal, em Tondela, distrito de Viseu, fui crescendo e desenvolvendo nesse meio, onde o facilitismo não fazia parte do meu dia-a-dia. Desde cedo tive que me adaptar ao “mundo” dos adultos, pois não frequentei o ensino pré primário, tendo a minha infância sido passada em casa e no campo, junto da minha irmã mais velha e da minha mãe, porque o meu pai era emigrante na Suíça. Passava os meus tempos livres a jogar futebol na rua, a brincar na terra ou a subir às árvores com os amigos do bairro onde morava.

Na escola primária adorava as aulas de prática desportiva. Embora essas aulas fossem apenas uma vez por semana e de apenas uma hora, eu passava o resto da semana a pensar quando iria voltar a estar com o “professor de Ginástica”. Quando mudei de escola e passei a ter mais liberdade, todos os dias ia ao bar comer a “bolinha de Berlim” que me levou a aumentar o peso e a alterar a minha fisionomia. Foi nessa altura que a minha mãe decidiu inscrever-me no Andebol, quando eu tinha 10 anos. Em Tondela, o Andebol era uma modalidade pouco desenvolvida, mas ainda assim eu fiz a minha formação desportiva nos escalões de Minis, Iniciados e Juvenis, tendo completado um percurso de 6 anos de jogador federado, jogando em campeonatos regionais e nacionais. No ano de transição para o escalão de Juniores, o clube acabou com os escalões de formação, ficando apenas com os Seniores, que competiam na 2ª Divisão Nacional. Obrigado a abandonar o Andebol, continuava a adorar praticar Desporto. Passei então para o Futebol, onde joguei apenas uma época no

escalão de Juvenis. Enquanto isso, frequentei também alguns treinos de Basquetebol numa equipa de um clube tondelense.

Com o passar do tempo e à medida que os anos de escolaridade iam passando, continuei a estar ligado ao desporto, uma vez que enquanto frequentei o ensino secundário pertenci à equipa “Gazadas BTT Team” e em que todos os fins de semana percorríamos os trilhos e caminhos da região em bicicleta.

Nunca reprovei qualquer ano letivo e sempre fui um aluno mediano, mas quando transitei para o ensino secundário tive que fazer as minhas escolhas, relativamente ao curso que iria escolher. Matriculei-me no curso de Línguas e Humanidades porque o meu grande sonho era ser Inspetor da Polícia Judiciária, pelo que no ensino superior teria que seguir o curso de Direito. Mas não era esse o curso que eu queria, embora fosse o que me permitia chegar à profissão desejada. Terminado o ensino secundário voltei a ter que fazer escolhas. Nessa altura, ponderei não ingressar no ensino superior, pelo facto de que para poder exercer a profissão que tanto gostava teria de frequentar um curso que nada me dizia. Tive então conhecimento, que em Viseu, na Escola Superior de Educação, havia um curso de licenciatura em Desporto e Atividade Física, no qual me matriculei. Enquanto frequentei a licenciatura, aos fins-de-semana trabalhei numa cadeia de supermercados (Pingo Doce), o que me ajudou a amadurecer, a ganhar mais responsabilidade, a ser pontual, assíduo e sobretudo a dar valor ao esforço e sacrifício.

Passados 15 anos desde que comecei o meu percurso académico na escola primária do Carvalhal, era licenciado em Desporto e Atividade Física, um curso que tudo tinha a ver com a minha infância e adolescência. Após ter entrado na licenciatura e ter percebido que as saídas profissionais estavam diretamente ligadas ao treino/ensino do Desporto a crianças e jovens, ganhei ainda mais gosto por interagir com estes “escalões etários”. Quando iniciei o estágio da licenciatura tive que abdicar do emprego em *part-time*, isto porque sempre me guiei pela máxima de que “quando é para fazer é para ser bem feito” e para ter um bom rendimento no estágio precisava dos fins-de-semana para planear as aulas da semana. Realizei o estágio curricular na área da Natação para crianças, jovens e adultos, já que ao longo da licenciatura, através da Unidade Curricular

de Atividades Físicas e Desportivas II, ganhei maior interesse nesta modalidade; bem como num ginásio, onde lecionei aulas de *Indoor Cycling* e acompanhei utentes na sala de Musculação. Para mim, ter lecionado aulas de Natação a crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, foi uma experiência bastante enriquecedora e marcante, apesar de este estágio só ter tido a duração de um ano letivo (dois semestres). Terminada a licenciatura e apesar do mercado de trabalho em Portugal, para os professores e não só, não se encontrar nos melhores momentos, pois existem milhares de desempregados, decidi, com o apoio da minha família, frequentar o MEEFEBS, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A escolha por este mestrado teve a ver com o facto de ser o único que um dia me irá permitir lecionar aulas de EF e sem este nunca poderia ser professor numa escola. Em setembro de 2013 entrei no Mestrado e em setembro de 2014 comecei o Estágio Profissional na EB2/3RT, no concelho de Gondomar, no distrito do Porto, lecionando aulas de EF a alunos do 8º ano de escolaridade. Às terças e quintas-feiras leciono aulas de Expressão e Educação Físico Motora, a crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos, no Jardim de Infância do Seixo, em Fânzeres – Gondomar e aos sábados treino os Petizes (Sub6) da Associação Escola de Futebol “Os Pestinhas”, em Tondela.

Como todos nós, tenho as minhas potencialidades e as minhas dificuldades. Quanto às potencialidades, considero que sou uma pessoa bastante ambiciosa, organizada, trabalhadora, curiosa, autónoma, responsável e tudo aquilo que faço gosto de fazer bem feito, por isso acabo também por ser um pouco perfeccionista. As minhas principais dificuldades, no âmbito do ensino, assentavam essencialmente no processo de avaliação, por pensar que era um processo embaraçoso e com um certo grau de complexidade. Ainda assim, ao longo do estágio senti outras dificuldades, que consegui ultrapassar com sucesso.

2.2. Expetativas em Relação ao Estágio Profissional

Foram várias as razões pelas quais optei por realizar o estágio profissional do MEEFEBS, na EB2/3RT. As principais foram o excelente resultado da avaliação externa que foi feita à instituição em 2013, conforme consta no Relatório da Avaliação Externa, os *feedbacks* positivos que recebi por parte de colegas que realizaram o estágio profissional na escola em causa; e por último o facto de a escola ser relativamente perto da minha habitação em tempo de aulas.

Dadas as razões acima mencionadas, as expetativas que tinha para o estágio eram elevadas e de natureza distinta, nomeadamente a nível profissional, a nível de relacionamento e de envolvimento com o meu colega estagiário, com a professora cooperante, com a professora orientadora, com os alunos e com a restante comunidade educativa, essencialmente (mas não só) com os outros professores que completam o grupo disciplinar de EF.

Quanto às expetativas pessoais, pretendia melhorar e desenvolver as competências que tinha vindo a adquirir ao longo da minha formação académica, nomeadamente melhorar a minha atuação enquanto professor, na área didático-pedagógica, no controlo e na interação com os alunos, bem como contribuir para o desenvolvimento integral e desportivo dos mesmos, tornando-me tão competente quanto possível. A responsabilidade que o estágio profissional exige fez, certamente, com que eu aprendesse, amadurecesse e evoluísse mais.

A nível profissional, com este estágio, pretendia utilizar, na prática, os conhecimentos que fui adquirindo, essencialmente, no ano passado (1º ano do mestrado), ganhando a capacidade de os adaptar ao contexto particular. Queria experimentar novos métodos e formas de trabalho distintas daquelas que tinha vindo a realizar, de modo a alargar os meus horizontes, tornando-me assim mais capacitado. Além disto, ambicionava desenvolver conhecimentos que me preparassem para a vida profissional, de modo a poder, quando o futuro o permitir, exercer a profissão de forma autónoma e responsável, como por exemplo, adquirir conhecimentos e desenvolver competências específicas para exercer as funções do diretor de turma e de dinamizador de um clube, inserido

(ou não) no Desporto Escolar. À medida que me fossem aparecendo dificuldades, pretendia ultrapassá-las, pois só assim conseguia evoluir.

Quanto ao núcleo de estágio, este era apenas composto por mim e pelo Filipe, enquanto professores estagiários. Com ele pretendia aprender e cooperar, através da partilha e do debate de ideias, para que juntos realizássemos um bom estágio e conseguíssemos aprender tanto quanto possível. Desta forma, a nossa formação poderia ser ainda mais completa, de modo a facilitar-nos a integração no mercado de trabalho. Do meu colega esperava colaboração, empenho e responsabilidade na realização das tarefas que nos fossem exigidas, da mesma forma que ele poderia esperar isso de mim. O facto de sermos apenas dois estagiários foi positivo pois permitiu que houvesse mais variabilidade de ações realizadas e a professora cooperante pôde dar-nos mais atenção e acompanhar-nos melhor. Por outro lado foi negativo, porque a partilha de ideias, que eu perspectivava, foi muito reduzida, pouco aprofundada e, em certo ponto, pouco rica. Acresce que esta situação também significou um relativo aumento do trabalho por estagiário e na ausência de um dos estagiários o trabalho recaía apenas numa pessoa.

No que toca às expectativas em relação à professora cooperante, que me era totalmente desconhecida, o meu desejo era que ela acompanhasse o meu percurso e me corrigisse quando o tivesse que fazer, pois só deste modo poderia reduzir os meus erros e melhorar as minhas aprendizagens. Dada a sua experiência na cooperação com estagiários, estava confiante que seria muito bem acompanhado e que o meu trabalho seria valorizado, se demonstrasse capacidade e qualidade de execução. Pretendia aprender tanto quanto possível com ela e aproveitar ao máximo o tempo que iria trabalhar beneficiando da sua cooperação, para poder crescer e evoluir. Esperava pelo seu apoio nas minhas tomadas de decisão e a sua ajuda para concluir com êxito mais uma etapa da minha formação. É importante expressar que foi fundamental manter uma boa relação para a realização de um excelente trabalho.

No que diz respeito à professora orientadora, não me era desconhecida, uma vez que já tinha sido minha professora no segundo semestre do primeiro ano do mestrado, na unidade curricular de Didática Específica do Desporto –

Andebol. Sabia que era também uma professora exigente e sempre disponível para ajudar. Com a sua ajuda pretendia obter boas aprendizagens e bons resultados, para isso esperava que me acompanhasse ao longo da minha evolução e que contribuísse para a mesma. O apoio, tanto da professora cooperante como da professora orientadora, foi essencial neste meu início de carreira.

Referindo-me aos alunos, esperava uma turma empenhada, disciplinada, colaboradora e motivada para a prática desportiva. Era a mim que cabia a responsabilidade de criar situações que potenciasses estas características e capacidades dos alunos, de modo a que estes obtivessem uma aprendizagem produtiva e significativa.

Quanto às modalidades, houve com certeza algumas em que me senti menos à vontade para as lecionar. Contudo, quis ultrapassar essas dificuldades com trabalho, dedicação, motivação e também com o apoio dos profissionais que me rodearam, essencialmente da professora cooperante e dos professores de EF. Deles esperava compreensão e disponibilidade para me ajudarem a evoluir, tanto quanto o necessário. Sabia que para isso, teria que dar sempre o melhor de mim, pois só assim me conseguiriam ajudar a alcançar os meus objetivos. Como pessoa bastante ambiciosa que considero ser, pretendia cumprir todos os objetivos que fossem propostos para este estágio, mas também dignificar o bom nome da escola que me acolheu, bem como contribuir para o sucesso escolar dos meus alunos.

No que toca às instalações desportivas escolares, esperava que as obras de requalificação do pavilhão e dos campos exteriores fossem concluídas brevemente, para que o estágio decorresse dentro da normalidade e não se tivesse que recorrer a outros meios que colocassem em causa esta etapa da minha formação.

Desde o primeiro dia de trabalho na escola, para a preparação do novo ano letivo, que me deparei com o excelente espírito que se lá vive, refiro-me essencialmente ao corpo docente, mas também a alguns assistentes operacionais, com quem tive o gosto de partilhar alguns momentos. Com este espírito certamente que o meu processo de adaptação foi mais fácil. Quanto à

comunidade educativa e à escola em si, tinha intenções de conhecer os professores com quem iria trabalhar mais diretamente (professora cooperante, professores do grupo disciplinar de EF e do departamento de expressões) e restante corpo docente; conhecer os espaços da escola (sala de professores, direção, pavilhão, salas de aula, refeitório, papelaria, etc.) e também que os outros professores me conhecessem, enquanto professor-estagiário.

Em suma, queria concluir este ano de estágio com a sensação de que fiz tudo o que esteve ao meu alcance, terminando-o da melhor forma e sentindo-me um bom profissional e um professor de EF.

2.3. Importância do Estágio Profissional na Formação Pessoal e Profissional

“Se o que nos move é a nossa paixão, então nada nos impede de nos entregarmos de corpo e alma à nossa profissão.”

(Neves de Castro, 2013, p. 10)

O EP é a última etapa da minha formação académica e a primeira como professor numa escola. No entanto, não é apenas isto que faz esta fase ser importante e especial para mim. É também porque significa o culminar de um sonho que tem vindo a ser alimentado desde há uns anos.

Foi durante este ano letivo que tive a oportunidade de colocar em prática, numa escola, grande parte daquilo que tenho vindo a aprender ao longo da minha formação académica e com as experiências vivenciadas no decorrer da minha vida. De acordo com a conjuntura atual em que o país se encontra, não sei quando voltarei a ter uma oportunidade igual ou semelhante aquela que tive este ano letivo. Por esta razão, este ano será sempre uma grande marca na minha carreira profissional, embora esta seja ainda muito curta.

Ao longo da minha formação, essencialmente na licenciatura e no mestrado, fui construindo a ideia de que aquilo que se aprendia na teoria era facilmente aplicado na prática. Mas com esta experiência vivida no EP estou em condições de referir que entre a teoria e a prática, há uma grande distância, ou

seja, nem tudo o que é revelado pela teoria é possível ser aplicado na prática e nem tudo o que é realizado na prática é passível de passar para a teoria. Não obstante, ambas estão intimamente ligadas e complementam-se. Segundo Miranda (2008) o estágio profissional constitui-se num espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência prática.

Nestes anos de ensino superior ensinaram-me e fui aprendendo muitas matérias, muitas teorias, muitas ideologias, mas foi nesta etapa que me considero ter dado o “grande salto” na minha preparação para ser professor, porque até então, julgava-me minimamente preparado, mas na verdade não estava. Faltava-me a experiência do terreno, experiência essa que só a prática possibilita. É por isso que considero que é no contexto real que se aprende uma profissão. Para Canário (2001), os professores aprendem a sua profissão nas escolas e o mais importante da formação inicial consiste em aprender com a experiência. Foi neste contexto que percebi, ainda mais, importância do estágio e a importância de ter alguém com mais experiência do que eu para me orientar, para me encaminhar, para me auxiliar e também para me ajudar e apoiar.

O estágio profissional é revestido de grande importância pois propicia ao estudante-estagiário um contacto com a realidade escolar (Bernardi et al., 2008b) e com a prática pedagógica, uma vez que através de situações concretas de docência, o estudante-estagiário tem que organizar o que ensinar e como ensinar, desenvolvendo um processo de reflexão crítica sobre a sua atividade (Bernardi et al., 2008a). Também Pimenta & Lima (2004, p. 61) destacam “*o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular nos cursos de formação de professores, pois possibilita que sejam trabalhados aspetos indispensáveis à construção de identidade, dos saberes, e das posturas específicas da docência (...) é no processo da sua formação que são consolidadas as ações e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar*”. Por sua vez, Barros (2003) refere mesmo que o estágio é um período de adaptação do aluno à condição de profissional no mercado de trabalho.

O facto de ter tido alguém mais experiente do que eu para me orientar poderá ser visto como um processo de desenvolvimento e de formação que permitiu aprender a resolver da melhor forma os problemas com que fui sendo

confrontado na prática pedagógica. De acordo com Alarcão & Tavares (1987) este processo denomina-se por supervisão, na medida em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e pessoal. Vieira (1993, p. 28) define supervisão como *“uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”*. Deste modo, parece evidente que o objetivo do processo de supervisão passa por direcionar o supervisionado para um conjunto de possibilidades que, autonomamente, terá de optar pela(s) que considerar mais adequada(s).

Apesar de já ter realizado estágio no último ano da licenciatura, esse não foi tão marcante como este, até porque não tinha tido tanta autonomia e responsabilidade como tive ao longo deste ano letivo, em que tudo, o que é inerente ao processo ensino-aprendizagem de uma turma, esteve a meu cargo.

Foi preciso passar por esta experiência para perceber o quão importante é o EP na formação inicial dos professores, considerando-o por isso uma etapa fundamental para poder exercer a profissão docente. Na minha opinião, o professor estagiário deve tentar aprender o máximo com todos professores da escola e com todas as outras pessoas que o acompanham (sobretudo assistentes operacionais e alunos), pois são esses professores e essas pessoas que também ajudam a aprender a profissão. Esta é, sem dúvida, uma lição que levo para a vida: querer saber sempre mais, não tendo receio de procurar informações/conhecimento através de quem tem mais experiência. Desta forma, as reflexões pós-aulas com a professora cooperante e os diálogos mantidos com outros professores foram importantíssimos para aprender mais sobre a profissão de professor de EF. Com esta partilha de ideias é mais fácil e, muitas vezes, só assim se torna possível, ultrapassar os obstáculos que vão surgindo. No entanto, considero que é importante filtrar e refletir sobre toda a informação recebida, de modo a que cada um a possa adequar à sua realidade e às suas próprias necessidades.

Sem o apoio, essencialmente, da professora cooperante, por ter sido quem acompanhou mais de perto a minha atuação no contexto real, iria ficar mal

preparado para abraçar esta profissão. O facto do professor estagiário ter alguém a cooperar consigo, ainda que seja da sua responsabilidade a organização e gestão do ensino-aprendizagem, leva a que se evitem alguns erros, porque são corrigidos atempadamente, e que aqueles que se cometem sejam mais facilmente identificados e corrigidos.

“Por último, quero mais uma vez destacar o comportamento irregular de alguns alunos. Numas aulas são empenhados e comportam-se devidamente e noutras parece “não quererem nada com isto”. Por um lado penso que o motivo posso ser eu, que não os consigo motivar suficientemente para a prática desportiva, mas por outro penso que poderá ser a situação pela qual estão a passar há cerca de um ano, ou seja, a existência de aula de EF teórico-práticas, que não lhes permite adquirir as rotinas e as regras próprias da disciplina, quando é devidamente exercida, já que só têm aulas práticas uma vez por semana. Na perspetiva da professora cooperante, após reflexão com a mesma, a segunda opção será a que faz mais sentido.” (Excerto da reflexão individual da aula 61 e 62)

“Apesar de ter consultado livros de EF, trabalhos que realizei no primeiro ano do mestrado e documentos que me foram facultados ao longo da licenciatura referentes à modalidade em questão, por vezes não fui capaz de esclarecer todas as dúvidas dos alunos. Neste caso, valeu a ajuda da professora cooperante, que em alguns momentos retirou as dúvidas colocadas por alguns alunos. Esta foi, portanto, uma das minhas maiores dificuldades nesta aula, que com a ajuda da professora cooperante, como já referi, consegui ultrapassar.” (Excerto da reflexão individual da aula 63)

Tentei sempre adquirir conhecimentos, experiências e sabedorias dos professores e professoras que me acompanharam ao longo deste percurso, quer na escola, quer na faculdade. Foram os mesmos que me permitiram e ajudaram a construir a minha identidade profissional. Para Batista et al. (2014) a identidade do professor é um conceito complexo que inclui a legítima participação de pessoas da profissão, assumindo estas o desempenho e controlo do exercício profissional, nomeadamente a linguagem, as ferramentas e os recursos associados à função do professor; os ideais, valores e crenças que afiliam os professores à profissão e as experiências que influenciam as decisões na

carreira; e a representação de si como profissional, aos seus olhos e aos que o rodeiam.

Percebi a importância da supervisão e da cooperação neste ano da formação inicial, pois como referiram Sergiovanni e Starratt (1993) cit. por Tracy (1992), a supervisão no ensino é muito semelhante a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos orientar na visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas. Com tudo aquilo que vivenciei ao longo deste ano posso referir que a supervisão a que fui sujeito, se assemelha a uma janela, onde a professora cooperante me ajudou a construir e a pensar no trajeto que pretendo seguir. Mas também se parece com um muro, na medida em que todos os conselhos, críticas e observações foram no sentido de me encaminhar a ser melhor profissional.

CAPÍTULO III

3. Enquadramento da Prática Profissional

"O aprender concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente"

(Nóvoa, 1992, p. 25)

3.1. Estágio Profissional – o melhor ano letivo da minha formação

O EP é a unidade curricular de maior predominância no plano de estudos do MEEFEBS. Segundo Matos (2014b), *“o Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada 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. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da EF e Desporto de qualidade, baseiam-se no Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto)”*.

É uma etapa fundamental na formação docente, pois trata-se de um “projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”¹.

Para Pimenta & Lima (2004) o estágio profissional é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os

¹ Documento interno da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, designado “Normas Orientadoras do Estágio Profissional”, elaborado pela Professora Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional no ano letivo 2014-2015.

aspectos indispensáveis para a construção da sua identidade profissional e dos saberes do dia-a-dia.

Francisco & Pereira (2004) referem que o estágio surge como um processo fundamental na formação do professor estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor. Esse é um momento da formação em que o estagiário pode vivenciar experiências e conhecer melhor a sua área de atuação. Para Guerra (1999) o estágio consiste numa prática que permite integrar a teoria e a prática, aliando a aprendizagem académica e a experiência das atividades profissionais à definição de um futuro perfil profissional.

Souza (2008) menciona que o estágio é também um momento em que o professor estagiário se situa perante a futura profissão, recorrendo aos seus valores morais e éticos, à sua personalidade e aos seus sentimentos.

Deste modo, é um período repleto de experiências significativas, que dá a oportunidade aos professores estagiários de aprenderem e evoluírem com os próprios erros. Permite o aumento das mais variadas competências pessoais e profissionais do professor, estimulando a criação da sua identidade profissional.

Devido ao fato do primeiro ano do mestrado ser de carácter predominantemente teórico, o EP pode ser encarado como o “choque com a realidade”, que é quando se dá o contacto com a realidade do ensino e se constata a falta de preparação para fazer face às exigências da profissão docente (Silva, 1997; Veenman, 1984). Este choque, de acordo com Corcoran (1981) pode levar a um estado de paralisia, tornando os professores incapazes de transferirem para a aula as capacidades que aprenderam e desenvolveram anteriormente.

De acordo com Cunha (2012) o EP caracteriza-se como o culminar de um processo de formação que possibilita o desenvolvimento das competências que a profissão docente solicita.

Não posso deixar de salientar que apesar existirem algumas semelhanças entre o Estágio I e II da licenciatura e o Estágio Profissional do mestrado, este último foi sem dúvida o melhor ano letivo da minha formação. Por todas as experiências, pela autonomia que me foi dada, pela confiança que depositaram

em mim e, acima de tudo, por me terem deixado viver este sonho de ser professor.

3.2. Contexto Legal, Funcional e Institucional

O EP é enquadrado em diferentes contextos. O contexto legal é o que abrange a legislação específica do mesmo; o contexto institucional refere-se à posição desta unidade curricular no plano de estudos do MEEFEBS e por fim o enquadramento funcional estabelece o contexto em que a PES é realizada, nomeadamente as características da escola onde é realizado o referido estágio e do próprio meio envolvente onde esta se insere.

Em termos formais é uma unidade curricular (UC) incluída no plano de estudos do 2º ciclo, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, correspondendo a um total de 48 unidades de crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*)². É dinamizado especificamente no 2º ano e integra a PES e o Relatório de Estágio (RE). A PES pode decorrer em mais do que um estabelecimento de ensino, de forma a contemplar os diferentes ciclos de ensino, abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudo prepara. O RE é orientado e supervisionado por um professor da Faculdade, nomeadamente o PO, regendo-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência (Batista & Queirós, 2013; Matos, 2014b).

Em termos legais, o modelo do EP adotado pela FADEUP é orientado pelos princípios expressos no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de MEEFEBS.

² Documento interno da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, designado “Regulamento da unidade curricular estágio profissional”, elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional no ano letivo 2014-2015.

Segundo as Normas Orientadoras desta UC, o EP é considerado um *“projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”* (Matos, 2014a, p. 3).

Neste seguimento, o objetivo é integrar o estudante de forma progressiva e orientada, na vida profissional e no meio escolar em contexto real, orientando-o no desenvolvimento das suas competências. Igualmente pretende-se que o estudante-estagiário se auto desenvolva *“(...) numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação”* (Batista & Queirós, 2013, p. 36).

As competências profissionais que o ciclo de estudos promove, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho: (i) “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” - em que estão integradas todas as tarefas relacionadas com a conceção, planeamento, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem, sob responsabilidade do professor estagiário; (ii) “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” - englobando todas as atividades não letivas e que se tornam responsáveis pela integração e socialização do estagiário na comunidade educativa e envolvente; (iii) “Desenvolvimento Profissional” - onde o objetivo principal é que se desenvolva a competência profissional assentada no desenvolvimento de competências pedagógicas didáticas e científicas, através de práticas reflexivas, de ações e de investigação. Desta forma, sob a supervisão da PO da FADEUP e sob a tutela da PC, o Estudante Estagiário deverá cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP (Matos, 2014a).

Em termos funcionais, os estudantes estagiários integram um NE na escola onde decorre o EP e são responsabilizados pela condução do processo ensino-aprendizagem de uma turma, atempadamente atribuída PC, que ao longo do ano letivo é o professor titular. Como anteriormente já foi referido, são da responsabilidade do estagiário todas as tarefas inerentes ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Cabe ao PC supervisionar todo o trabalho desenvolvido pelos professores estagiários, em interação com o professor orientador.

A nível funcional, a escola democrática, atualmente em voga, respeita as diferenças entre alunos, ajuda na formação moral dos seus educandos, transmiti-lhes valores e regras através de todos os agentes da comunidade escolar, através da literatura, da organização institucional ou da forma de avaliação. Tal como indica Dundar (2013) as escolas democráticas são instituições onde as práticas, as culturas e os valores democráticos são vivenciados.

Deste modo, de acordo com (Moreira & Candau, 2003, p. 160) *“a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”*.

A escola e a comunidade escolar são cruciais no processo formativo da criança e do jovem, visto que uma grande parte do tempo da infância e da adolescência é passado na escola, sendo esta influenciada pelo contexto, absorvendo tudo o que há de positivo e negativo nela e crescendo sobre esses ideais.

Deve ter como principal objetivo a formação integral dos seus alunos, respeitando as limitações/dificuldades de cada um, que têm direito a ter aprendizagens ricas e enriquecedoras de forma a explorar as suas potencialidades. O artigo 74º do capítulo III da Constituição da República Portuguesa reconhece que *“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”*. A educação é, portanto,

um direito humano fundamental e essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, que permite garantir o gozo por outros direitos.

Por nos dias de hoje vivermos numa sociedade onde existem várias culturas e na qual cada caso é um caso, onde a população é bastante heterogénea, não faz sentido a aplicação, nas escolas, de um currículo monocultural, em que os alunos são encarados como uma unidade com as mesmas particularidades (Batista, 2014). Segundo a mesma autora, a escola deve promover uma intervenção pedagógica particular e distinta, adaptada às particularidades de cada aluno, com vista à formação de cidadãos suficientemente aptos para entregar a sociedade.

Atualmente, além de uma escola de massas, com alunos oriundos de diferentes estratos sociais, a sociedade e o Estado também exigem que a escola seja inclusiva, acolhendo grupos sociais, grupos étnicos, crianças com necessidades educativas especiais, e crianças portadoras de doenças graves (Cunha, 2008). Para o mesmo autor, esta conceção de escola exige também uma nova conceção do professor, ao professor letrado, bem formado, bondoso, acrescentou-se o professor seletivo (distinguir os mais aptos, ajudar os menos aptos).

A escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001).

3.3. EB 2/3 de Rio Tinto

A EB2/3RT situa-se na Rua Dr. Cancelas, em Rio Tinto. O espaço escolar é composto por dois edifícios, o edifício central e o módulo B (que fazia parte da estrutura da antiga escola), mais o pavilhão polidesportivo e respetivo espaço desportivo exterior. O edifício central tem dois pisos: no inferior estão instaladas a papelaria, a cantina, o bufete e algumas salas de aula; no superior situam-se a biblioteca, a sala de professores, a reprografia, a secretaria e os gabinetes da direção.

Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AVERT). O agrupamento é constituído por onze escolas, incluindo a escola sede, nas quais seis são Escolas Básicas do 1º ciclo (EB 1 Alto de Soutelo; EB 1 Cabanas; EB 1 Ponte; EB 1 Portelinha; EB 1 S. Caetano 1; EB 1 S. Caetano 2) e quatro são Jardins de Infância (Jardim de Infância Areias; Jardim de Infância Portelinha 1; Jardim de Infância Portelinha 2; Jardim de Infância S. Caetano).

Relativamente à comunidade estudantil, na escola sede, no início do ano letivo existiam 868 alunos, dos quais 341 pertenciam ao 2º ciclo e 527 pertenciam ao 3º ciclo. Do total de alunos, 415 eram raparigas e 453 eram rapazes, que apresentavam uma percentagem de reprovações na ordem dos 6,2%. Nos dois ciclos de ensino os alunos com necessidades educativas especiais representam uma percentagem de 7,9%.

De acordo com o Projeto Educativo 2012-2015, pretende-se levar os alunos da escola até ao “Sucesso numa Escola de Valores”. Desta forma, além de guiar os alunos de modo a obterem o sucesso escolar, é também importante inculcar-lhes os principais valores que a própria escola, enquanto instituição, defende.

Em 2010, a escola sede sofreu alterações na sua estrutura física e as infraestruturas foram melhoradas, mas as obras não incluíram o pavilhão polidesportivo e o módulo B. Em maio de 2014 começaram as obras de remodelação dos espaços desportivos da escola, com a construção de um ginásio anexo ao pavilhão e de novos balneários, bem como o melhoramento do telhado e do piso da estrutura.

As instalações específicas para a disciplina de EF são compostas por um pavilhão polidesportivo com os respetivos balneários, dois campos de jogos exteriores e uma pista de Atletismo.

3.4. Grupo Disciplinar de Educação Física

A disciplina de EF integra o Departamento Curricular de Expressões, juntamente com as disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica.

O grupo disciplinar de Educação Física é composto por oito professores, sendo que três são homens e lecionam aulas ao 2º ciclo e cinco são mulheres que lecionam as aulas ao 3º ciclo. Aos oito professores acrescem dois professores estagiários, que compõem o Núcleo de Estágio. Para cada ciclo de ensino existe um subcoordenador.³

3.5. Núcleo de Estágio

O meu NE era constituído por dois professores estagiários. Além de mim, também o Filipe fazia parte do referido núcleo. Até então não conhecia o Filipe, já que ambos fizemos a licenciatura em instituições diferentes e no primeiro ano do mestrado não fomos da mesma turma. Com o passar do tempo, fui-me apercebendo que havia uma grande diferença de ambição entre mim e o meu colega, com repercussões na forma como cada um de nós se dedicava e investia nas tarefas que nos eram propostas ou até por nós sugeridas. Assim, muitas vezes não foi possível partilhar experiências e desafios, beneficiando da interação que o trabalho em grupo proporciona, tendo por esta razão realizado um trabalho mais individualizado.

O NE tinha como momentos formais de análise, as reuniões semanais que decorriam às terças-feiras, depois das aulas que os professores estagiários lecionavam. Ao longo do ano letivo houve também uma constante interação com a professora cooperante e com a professora orientadora, através de correio eletrónico, e entre os estagiários nos momentos informais, aquando da nossa presença na escola.

No decorrer do ano letivo, o NE deparou-se com algumas situações anómalas, para a realização do EP. A indisponibilidade das instalações desportivas foi a principal anomalia e fez com que o NE tivesse que solucionar o problema, em virtude dos estudantes-estagiários terem que ser avaliados.

A PC após ouvir a opinião dos estudantes-estagiários, conseguiu garantir as instalações desportivas de uma escola do 1º Ciclo, pertencente ao

³ Documento interno da EB2/3RT, designado “Regimento da disciplina de EF – 2º e 3º Ciclo”, elaborado pelo Conselho de Disciplina de Educação Física no ano letivo 2014-2015.

Agrupamento e posteriormente conseguiu que as aulas passassem a decorrer num pavilhão desportivo, para o qual os alunos eram transportados de autocarro.

Nas situações mais complexas, conseguimos sempre ultrapassar os obstáculos, muito devido ao apoio e à ajuda da PC.

3.6. A Professora Orientadora e a Professora Cooperante

De acordo com Rodrigues (2013), o PC e o PO executam tarefas de orientação pedagógica, acompanhamento, orientação e supervisão do trabalho desenvolvido pelos estudantes-estagiários. É o PC quem mais interage com o professor estagiário. Por um lado porque a turma na qual o professor estagiário realiza a PES é uma turma atribuída ao PC, o qual está sempre presente no momento de lecionação das aulas e por outro lado, porque ambos passam muito tempo juntos na escola, entre reuniões e aulas dos restantes elementos do NE.

A PO, por se encontrar mais distante dos professores estagiários, uma vez que exerce as suas funções profissionais na Faculdade, acaba por interagir menos com os orientandos. No entanto, tem toda a liberdade para assistir, sempre que quiser, às aulas lecionadas pelos professores estagiários.

O trabalho efetuado pelo PO é essencial para o processo formativo do professor estagiário. De acordo com o artigo 6º do Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional, os deveres do PO durante a orientação do estagiário, passam por dar cumprimento ao regulamento do EP; apoiar a conceção e a realização do Projeto de Formação Individual (PFI) do estudante-estagiário (EE), num quadro de colaboração com a escola cooperante, PC, numa lógica de equidade e de corresponsabilização; garantir todas as fases do ciclo de supervisão na realização do PFI de cada estagiário; supervisionar a prática educativa dos professores estagiários em todas as áreas de desempenho, de acordo com os documentos orientadores do EP; observar as aulas previstas no documento orientador de estágio; reunir com os professores cooperantes, NE e estagiários individualmente; avaliar e aprovar o desempenho da prática de ensino supervisionada e propor a classificação do EE; participar nas reuniões de

orientadores da FADEUP, partilhar e discutir as questões inerentes ao processo de estágio com os seus pares; participar nos ciclos de formação dos estagiários, realizados na FADEUP; colaborar na realização do plano de formação dos professores cooperantes; e orientar o RE e integrar o júri das provas públicas.

Ao longo do EP a professora Luísa foi o elo de ligação entre a Faculdade e a escola que me acolheu. Foi por isso mais uma pessoa que comigo colaborou na realização das minhas tarefas enquanto professor estagiário, que me ouviu, me aconselhou e que acima de tudo me orientou nesta fase da minha formação.

É com grande satisfação e agrado que me cruzei com a sua competência. Deu-me total liberdade e autonomia para a realização do meu trabalho e tentei sempre não quebrar as expetativas.

“Ser professor cooperante, é uma responsabilidade e um desafio e requer ter-se perfil. O professor cooperante tem muita responsabilidade na imagem que dá da educação física aos futuros professores” (Reina, 2013, p. 87).

O PC monitoriza o trabalho do professor estagiário, garantindo a partilha das suas vivências, metodologias e estratégias. Partilha com este a personalidade docente, deixando que o estagiário construa a sua própria identidade profissional, através das vivências em contexto real. Dá-lhe também autonomia para trabalhar em função do que este considera ser a EF, de acordo com a interpretação que o mesmo faz ao longo do tempo. Posto isto, o PC assume o papel de mentor, conduzindo, com as ferramentas que dispõem, o processo de mentoria com o estudante-estagiário. De acordo com o dicionário online *Priberam* (consult. 28/4/2015), “mentoria” é cargo ou função de mentor, relação entre o mentor e a pessoa guiada ou aconselhada por ele.

Como é referido no artigo 7º do Regulamento da Unidade Curricular de EP, o PC tem inúmeras obrigações, que deve corresponder, enquanto orienta os professores estagiários. Estas obrigações são: integrar o professor estagiário na comunidade escolar; elaborar o perfil inicial de cada estagiário e efetuar a avaliação de cada um no final do ano letivo; programar as atividades do NE e orientar os estagiários na efetivação das mesmas, através de um trabalho conjunto com o orientador da FADEUP; e supervisionar a prática pedagógica, realizando sessões semanais de cariz pedagógico-didático com todos os

estagiários. Facilmente, estas obrigações são definidas como *“uma ação de acompanhamento, orientação e supervisão de atividades práticas ao nível da docência, de alunos que, na continuidade dos conhecimentos teóricos que adquiriram, têm agora que os testar, experimentar e utilizar na prática a fim de aprenderem como funcionam em contexto real”* (Rodrigues, 2013, p. 93).

O PC deverá ser um observador constante, capaz de diferenciar os aspetos mais importantes, daqueles que revelam menos importância, emitindo a sua opinião, tendo em conta as individualidades dos estagiários e facilitando a sua integração na prática.

Atendendo aquilo que foi a minha realidade enquanto estagiário, realço o facto de o PC ser o elemento facilitador da ligação da escola com a faculdade. A PC adotou a liberdade e a autonomia como estratégia de orientação. Muitas foram as vezes que ouvi *“Arrisca, experimenta, só assim sabes se corre bem ou mal”*. A meu ver, esta estratégia traduzindo-se numa importante ferramenta de autossuperação, que funcionou com descoberta guiada e que enriqueceu as minhas aprendizagens. Tudo isto vai ao encontro daquilo que refere (Rodrigues, 2013) quando assume que as estratégias de colaboração devem ser pouco diretivas, de modo a dar espaço ao estudante-estagiário, para que este procure o seu caminho, pois assim é-lhe dada a oportunidade de construir e desenvolver uma postura profissional assente em firmes alicerces de conhecimento.

A orientação efetuada pela professora Felismina possibilitou-me uma vasta aprendizagem, dentro daquilo que o EP possibilitou e por isso, julgo que a minha evolução foi notória. Devo destacar ainda a excelente relação que mantive com a PC ao longo deste percurso, uma das melhores coisas que levo para a minha vida.

3.7. A Minha Turma

É crucial reconhecer que o delineamento do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as metodologias e os conteúdos a lecionar, deve ser precedido de um conhecimento do aluno, das suas experiências, motivações e dificuldades (Rosado & Mesquita, 2011).

Deste modo, a caracterização da turma e o conhecimento dos alunos que a integram é um procedimento fundamental para a atuação de qualquer Professor. A escola na qual realizei o EP valoriza bastante esta atuação, de tal modo que no início do ano letivo os Diretores de Turma (DT) entregaram um questionário destinado aos alunos e aos Encarregados de Educação, para proceder à caracterização da sua turma. De modo a complementar os questionários entregues pelos DT, optei por realizar outro questionário mais direcionado para a disciplina de EF e para a prática desportiva dos alunos, dado que estes parâmetros não tinham sido incluídos no primeiro questionário. Assim, a caracterização da turma foi feita através do cruzamento de dados dos dois questionários. Da análise destes dados extraí as informações que considerei serem mais relevantes para conhecer melhor a turma que me foi atribuída.

No seguimento do que foi referido anteriormente, foi-me atribuída a turma E do 8º ano de escolaridade para lecionar as aulas da Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente a turma era composta por 25 alunos, dos quais 14 eram raparigas e 11 rapazes. A meio do 1º período a turma passou a ser composta por 23 alunos, uma vez que um rapaz pediu transferência para um curso profissional, noutra escola, e uma rapariga transferiu-se para um externato.

A turma era, portanto, bastante homogénea e relativamente pequena. A média de idades, no início do ano letivo, era de aproximadamente 13 anos, o que indicava que a maioria dos alunos se encontrava no ano escolar correspondente ao escalão etário.

No que diz respeito à situação escolar, em relação às retenções, quinze alunos não tinham reprovado qualquer ano, sendo que oito alunos já haviam reprovado uma vez, em diferentes anos de escolaridade. Em concreto, cinco alunos reprovaram uma vez: dois no 2º Ano, um no 3º Ano, um no 6º Ano e outro no 7º Ano e três alunos repetiram pela segunda vez o 8º Ano.

Os dois alunos mais velhos (nasceram em 1999) reprovaram, num dos casos no 6º e 7º Ano e no outro no 7º e no 8º Ano. Os outros quatro alunos mais velhos (um rapaz e três raparigas), que nasceram em 2000, haviam reprovado

apenas uma vez. O rapaz e uma das raparigas repetiram o 8º Ano e as outras duas raparigas reprovaram ambas no 2º Ano.

Os oito alunos que já haviam reprovado em anos anteriores foram integrados na turma em questão dada a existência de um outro grupo com um bom aproveitamento, que já fazem parte da mesma turma desde que estudam na EB2/3RT. Sete alunos tiveram, no ano letivo anterior, “Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido” nas disciplinas de Inglês, Ciências e Geografia. Quando analisado o aproveitamento da turma em anos anteriores, verificou-se que existiam alunos que tinham terminado o ano letivo anterior com nível inferior a três a Português (2 alunos), a Inglês (2 alunos), a Francês (2 alunos), a Geografia (1 alunos) e a Matemática (5 alunos). Oito alunos tinham apoio nos estudos fora da escola (5 tinham “Prof. na sala de estudo/ATL; 1 tinha “Explicador particular” e 2 tinham apoio “Familiar”).

No caso particular de EF, todos os alunos da turma referiram gostar da disciplina, o que consubstanciava um quadro favorecer da aprendizagem. Analisando os níveis obtidos pelos alunos no ano letivo anterior, verifiquei que uma aluna teve nível 2, catorze alunos obtiveram o nível 3, oito alunos o nível 4 e nenhum aluno atingiu o nível 5.

Em relação às modalidades em que os alunos sentiam ter mais dificuldades, a Ginástica destacava-se como a modalidade mais difícil e a menos preferida, seguindo-se Futebol/Futsal, Voleibol e Andebol. Quanto à modalidade que os alunos mais gostavam, o Futebol/Futsal foi a mais referenciada, seguindo-se o Badminton e o Basquetebol.

Estes resultados foram importantes para o planeamento das aulas, já que me permitiu perceber em que modalidade os alunos iriam ter mais dificuldades ou iriam estar menos motivados. No entanto, na maior parte dos casos, não consegui tirar o devido proveito das suas preferências ou até tentar reverter um quadro de alguma rejeição e de desmotivação que revelavam por determinada modalidade, dadas as limitações e constrangimentos impostos pelas obras da escola.

Paralelamente aos resultados evidenciados pela turma, no que concerne à disciplina de EF os resultados obtidos acerca da prática desportiva extraescolar

foram pouco satisfatórios. Mais de metade dos alunos da turma (13 no total) não praticava qualquer modalidade fora da escola. Os restantes alunos praticavam Basquetebol, Futebol/Futsal, Dança, Karaté, Surf, Pólo Aquático, *Kick-Boxing* e Natação. A frequência da prática desportiva destes alunos variava entre uma a cinco vezes por semana. Dos dez alunos que praticavam Desporto fora da escola, sete eram federados. De salientar que alguns alunos tinham interesse em participar nos clubes desportivos da escola, nomeadamente no clube de Futsal, no de Ginástica Acrobática e no de Raquetes, mas em face do alargamento tempo para conclusão das obras das instalações desportivas, os alunos em causa perderam o interesse ou ocuparam os tempos livres com os Apoios ao Estudo. Deduzi isto, uma vez que com o passar do tempo, eu e o meu colega professor estagiário, deixámos de receber pedidos de informação acerca do funcionamento dos clubes por parte dos alunos, o que aconteceu, essencialmente, no primeiro período. Acresce que no contexto das reuniões do CDEF, em anos letivos anteriores, era frequente ocorrer um decréscimo dos alunos que participavam nos clubes, uma vez que muitos começavam a ter Apoios ao Estudo nos horários que coincidem com referidas atividades desportivas.

Na turma existiam cinco alunos com alguns problemas de saúde, nomeadamente problemas respiratórios (asma), visuais (baixa visão/miopia), músculo-esqueléticos (escoliose) e renais. Estes problemas de saúde tiveram, da minha parte, bastante atenção por estarem diretamente relacionados com a disciplina que lecionei. Isto porque devido ao exercício físico, nomeadamente, através do aumento da frequência cardíaca e da exercitação corporal, havia mais probabilidade dos alunos manifestarem os problemas referidos. Nas aulas teóricas, os alunos cumpriam a planta da sala elaborada pela diretora de turma, pelo que os alunos com problemas de visão ficavam sempre à frente. Tinha o cuidado, portanto, de fazer respeitar a referida planta. Também ao elaborar as apresentações PowerPoint, fazia-o de modo a serem acessíveis a todos os alunos. Nas aulas práticas, responsabilizei quem tinha problemas de saúde (acima referido) devidamente identificados, no sentido de me alertarem se algo de anormal se passasse. Por outro lado, em caso de necessidade súbita,

estavam autorizados para adotarem determinados comportamentos de carácter preventivo, como pararem a atividade física por dificuldades respiratórias, dores (especificamente para os alunos com asma ou com escoliose) ou deslocarem-se de imediato à casa de banho (para a aluna com problemas renais). Ainda no que diz respeito aos alunos com estes problemas, alguns exercícios foram adaptados para que os conseguissem realizar, de modo a não terem efeitos negativos na saúde dos mesmos. No caso dos alunos asmáticos, eles próprios já sabiam os cuidados que teriam de ter, que era ter sempre com eles o medicamento necessário para atuar em caso de alguma crise.

O contexto familiar em que os alunos estão envolvidos é considerado determinante para o seu desempenho e progresso. *“O papel da família, a sua razão de ser, depende estritamente dos papéis de cada uma das pessoas que a constituem. Conforme os seus modos de existência e de interação, os pais e os filhos criam e desenvolvem ambientes familiares diferentes”* (Piaton, 1979, p. 75). Um aluno que possua um acompanhamento familiar, adequado às suas necessidades, certamente terá mais hipóteses de sucesso do que outro que não disponha das mesmas condições. *“Podemos constatar que quando os pais participam na educação de seus filhos eles aprendem mais e melhor, com o apoio da família se sentem motivados, seguros, estimulados com vontade de aprender”* (Estevão, 2012, p. 1).

Por este motivo a caracterização da turma também incidu em determinados aspetos relacionados com Encarregados de Educação (Enc. Ed.). Neste sentido, todos os alunos tinham como representante do Enc. Ed. o Pai ou a Mãe, sendo para na maioria dos casos a Mãe era o Enc. Ed. Quanto aos familiares com quem os alunos viviam, a maioria vivia com o Pai e com a Mãe, havendo casos de alunos que viviam apenas com a Mãe. A idade média dos Pais era de 42,5 anos e das Mães era de 40,5 anos.

No que às habilitações académicas dos Enc. Ed. diz respeito, o grau mais baixo de habilitações reportado foi o 1º Ciclo Completo e a licenciatura o grau de habilitações mais elevado. O 3º Ciclo Completo foi grau de habilitação académico com maior representatividade entre os Enc. Ed. À data da realização

do questionário, a maioria dos Enc. Ed. encontravam-se empregados, havendo, no entanto alguns desempregados, sendo a maioria do sexo feminino.

A caracterização da turma foi uma tarefa muito importante, que me permitiu fazer deduções e tirar conclusões sobre determinados aspetos, essencialmente sobre o aproveitamento, comportamento e as ambições de cada aluno. No entanto, não menosprezando de forma alguma a importância desta caracterização, foi nas aulas que “verdadeiramente” conheci os alunos com quem trabalhei.

Em suma, apesar de todos os obstáculos que ocorreram durante o ano letivo, todas as dificuldades que a turma me colocou e todas as oportunidades que me proporcionou, devido às suas características, posso afirmar que se tratou de uma excelente turma para aprender a profissão. Isto porque os alunos não eram perfeitos, todavia eram perfeitos à sua maneira e fizeram de mim um melhor professor, mais competente, hábil e perfeito dentro da minha imperfeição.

3.8. Relação Professor-Alunos

A relação entre o professor e os alunos sempre foi uma das minhas maiores preocupações no início da PES.

De acordo com Silva (2009), um professor competente deve possuir um conjunto de requisitos que passam não só pela inquestionável necessidade de dominar um conhecimento especializado e ser capaz de o transmitir adequadamente, mas também ter a capacidade de se relacionar com os alunos a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável e atrativo para a turma. Seguindo esta ordem de ideias, além de gestor de conteúdos, um professor competente é um gestor de relações humanas.

A relação professor-alunos deve basear-se no respeito mútuo, amizade e na troca de experiências que determinam uma boa relação, tendo em vista o melhor aproveitamento no processo ensino-aprendizagem (Nassar, 1993). Esta relação está dependente de diferentes fatores, como por exemplo a capacidade motivacional e relacional do transmissor, a sua disponibilidade afetiva e não apenas da sua competência linguística (Fernandes, 1990). Deste modo, e de

acordo com Ferreira (2010), torna-se fácil entender que a relação professor-aluno influencia e acaba por ter implicações diretas no processo ensino-aprendizagem.

Tendo por base tudo o que foi referido anteriormente, procurei, ao longo das aulas, que os alunos me vissem como um professor que tinham de respeitar, mas também alguém em quem podiam confiar. Desta forma, pretendi construir com eles uma relação tão próxima quanto possível, motivando-os para as aulas de EF. A boa relação que construí com os meus alunos teve por base o diálogo, quer individualmente, quer em grupo. Através deste tipo de comunicação quis estimular o interesse dos alunos e desenvolver a afetividade entre eles e o professor. Muitas vezes, preocupei-me também, em mostrar interesse nas atividades que os alunos desenvolveram, quer nas aulas, quer fora delas, uma vez que percecionei que a maioria deles tinha necessidade de sentir o interesse do professor. Isso fazia com que eles sentissem o meu apoio e dessa forma podiam tornar-se mais motivados e mais predispostos a aprender, diminuindo, possivelmente, a tendência para apresentarem comportamentos desviantes. De acordo com Sampaio (1996, p. 14) *“para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspetos relacionais com os seus alunos. Se o professor continuar a valorizar apenas a sua função de instrução (transmitir conhecimentos), é mais provável que os conflitos disciplinares apareçam”*. A seguir, retrato excertos das dedicatórias/opiniões de alguns alunos, que na última aula do ano letivo escreveram em papel as suas apreciações sobre a minha atuação no decorrer do ano letivo e que sustenta o que referi anteriormente:

“Foi um bom professor porque para além de nos ter ajudado muito, convivia connosco dentro e fora das aulas.”

(Aluno 1)

“O professor estava sempre pronto a ajudar e sempre nos deu conselhos, não só em relação a esta disciplina, mas também em relação às outras e à vida.”

(Aluno 2)

“Gostei muito das aulas. Comparando com o ano passado estas são muito melhores... até comecei a gostar mais das aulas de (Educação) Física.”

(Aluno 3)

“O professor é espetacular... quando é para brincar é brincalhão, mas quando é para trabalhar é muito sério. Ajudou-me muito no ano letivo e os seus conselhos fizeram-me ter um comportamento melhor.”

(Aluno 4)

“O «stôr» é muito simpático e convive com todos os alunos, quer dentro quer fora das aulas e isso ajuda-nos muito.”

(Aluno 5)

“O professor (...) convive muito connosco e isso fez com o respeitássemos muito. Queria agradecer ao professor por nos apoiar, ajudar e por se preocupar connosco, dando-nos um incentivo para seguir em frente. Também nos dá conselhos e isso para mim ajuda muito, ouvir conselhos de uma pessoa adulta (...)”

(Aluno 6)

Apesar dos alunos gostarem sempre de ser elogiados e incentivados, procurei não o fazer muitas vezes nas aulas, uma vez que isso poderia levar a um excesso de confiança por parte dos alunos para comigo e estes poderiam acabar por vulgarizar a relação entre mim e eles. Da mesma forma que sempre que chamei algum aluno à atenção, tentei fazê-lo através de uma crítica construtiva, que lhe promovesse uma reflexão acerca de tal atitude ou comportamento.

Tendo em consideração as dificuldades económicas que muitos podiam ter e que outros apresentavam, criei um *site* (<http://antoniomaxado.wix.com/oitavoe>) onde coloquei os documentos e as apresentações em *PowerPoint*, para que não gastassem dinheiro em fotocópias ou impressões e para que todos tivessem as mesmas oportunidades de estudo.

“Além disto, preocupei-me em disponibilizar-lhes, através do site que criei para a turma, todos os documentos preparados para as aulas, incluindo, os questionários, dos quais retirei algumas perguntas para o teste.” (Excerto da Reflexão Individual da Aula 9)

A maioria das opções que tomei, senão todas, foram certamente com o objetivo de melhorar ou de otimizar a relação que tinha com quem me ajudou a sentir gosto no trabalho que desenvolvi ao longo do ano letivo.

No entanto, o facto de criar uma maior proximidade com os elementos da turma até pode conduzir a uma melhoria da aprendizagem como referi, mas para isso devem ser definidos limites. Ao permitir que esses limites sejam ultrapassados, podem surgir comportamentos abusivos que comprometam todo o processo de ensino-aprendizagem. Com os meus alunos, os limites sempre foram mantidos e não tive problemas com eles por causa de comportamentos excessivos. No entanto, considero importante fundir os conceitos de professor e de “amigo”, criando uma personagem a quem os alunos reconhecem autoridade, que têm que respeitar e que está presente para os fazer evoluir enquanto alunos e pessoas, elogiando-os, incentivando-os, motivando-os, assim como repreendendo-os, mas sempre com o objetivo único de os guiar, auxiliar e emancipar.

Assim, importa ter a consciência que a boa relação não significa que o professor permita tudo e que seja “espetacular”, mas sim que encontre a harmonia e equilíbrio entre a ordem e compreensão.

CAPÍTULO IV

4. Realização da Prática Profissional

4.1. O Primeiro Impacto

Após quatro anos de formação académica, eis que chegou, novamente, o momento de confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos com o contexto real de ensino. Digo novamente, porque tal como já referi neste documento, antes de frequentar o mestrado já tinha tido a possibilidade de realizar um estágio curricular, no último ano de licenciatura. No entanto, e tal como mencionei, o EP era diferente daquele que já tinha realizado. A responsabilidade que ia ter era muito maior, essencialmente por, ao longo de um ano letivo, ter que conduzir o processo de ensino-aprendizagem a uma turma que iria ter a meu cargo. Essa responsabilidade e o desejo de não querer errar, fez com que sentisse alguma pressão e ansiedade, além do receio que tinha de não estar bem preparado para assumir as exigências e responsabilidades da profissão de professor.

No primeiro dia em que me apresentei na escola, senti um misto de emoções. Por um lado era tudo novo para mim, já que não conhecia as instalações nem as pessoas com quem me cruzava e, por outro, o regresso a uma instituição (escola) que já não frequentava desde que tinha entrado para o ensino superior. Apesar da EB2/3RT não ter sido a minha escola de formação quando completei o ensino básico, penso que todas as escolas têm traços característicos semelhantes e comprovei isso naquele dia. Contudo sabia que todas aquelas emoções iam ser ultrapassadas e o que me fazia estar ali era o desejo de descobrir, aprender e alcançar ferramentas de ensino para iniciar a minha profissão.

Depois de cumpridas as formalidades, nas quais a PC, mais uma vez, teve um papel essencial, participei na primeira reunião geral, onde me foram apresentados alguns professores e funcionários. Desde este dia que, tanto uns como outros foram sempre muito acolhedores, mostrando-se disponíveis para ajudar no que fosse necessário e sem nunca discriminarem a minha condição de estagiário. A fantástica receção a que fui sujeito pelos diversos intervenientes da

comunidade educativa foi fundamental para a minha integração e acabou por encobrir um pouco o “choque com a realidade”, referido por Veenman (1984). No entanto, ao longo do ano, principalmente no primeiro período, sempre que me chamavam professor ainda me fazia um pouco confusão. Isto porque, apesar de estar na escola a lecionar aulas, sentia-me como um aluno/estagiário. Por me sentir como tal, sempre que me direccionava a algum professor, e embora muitos me tenham colocado várias vezes à vontade para os tratar apenas pelo nome, tratava-o (a) por Professor (a) e a sua forma comum de tratamento (exemplo: Professor Silva, Professora Isabel, Professora Alice, entre outros). Isto vai um pouco ao encontro do que é mencionado por Lima (2004), quando refere que a fase inicial de inserção na docência caracteriza-se pela passagem de estudante a professor, através da realização da prática de ensino, num contexto de estágio. Neste caso, o primeiro contacto com o campo profissional possui as suas especificidades e é exógeno, isto é, os estudantes-estagiários ainda não são efetivamente profissionais, pelo que é aceitável, numa fase inicial, que ainda não se revejam nessa posição. Depois de tantos anos como aluno, este foi um ano que me permitiu fazer a passagem de aluno para professor.

Quanto ao impacto que senti quando estive pela primeira vez com a minha turma, este será um momento que irei guardar para sempre.

Estava nervoso, ansioso, mas muito contente por estar a iniciar algo com que sonhava. O nervosismo e a ansiedade que senti não era apenas devido ao facto de estar perante uma turma, até porque essa experiência já a tinha tido no primeiro ano do mestrado, nas Didáticas Específicas. Era, essencialmente, por ter recebido informações pouco agradáveis sobre a mesma, na primeira reunião do conselho de turma.

“Depois das informações fornecidas pela Diretora de Turma do 8ºE, na reunião do conselho de turma, fiquei um pouco assustado com os alunos que ia encontrar. Inicialmente, assustei-me porque nesta turma existem alunos com um reportório um pouco problemático (em concreto, alunos que já tinham estado institucionalizados, alunos cujos pais já criaram problemas na escola, outros que já tinham reprovaram) e então tinha receio do que ia encontrar. (...) Antes da aula começar sentia-me um pouco ansioso por ser a minha primeira aula “a sério”, embora fosse uma aula de apresentação

e já anteriormente tivesse lecionado aulas, esta era a primeira aula do meu estágio profissional, portanto tinha um peso acrescido. Ainda assim correu tudo dentro da normalidade, de forma semelhante aquilo que tinha imaginado.” (Excerto da Reflexão Individual da Aula nº1 e 2)

Como é sabido, a profissão de professor é complexa e carregada de desafios, e a fase de passagem de estudante a professor é muito exigente. No entanto, com o passar do tempo fui-me sentindo cada vez mais à vontade, aproximando-me das competências exigidas aos profissionais da educação. Como passei a ser uma referência para os alunos, adotei um comportamento mais sério, mais profissional, passei a ser mais líder, mas não deixei de ser a pessoa simples e honesta que me considero. Para isso foi essencial a supervisão e o apoio da PC, que ao longo das aulas que lecionei, foi-me chamando à atenção pelos aspetos menos positivos (formas de organização da turma, seleção de exercícios, tempos de instrução, dinâmicas da aula, entre outros) de forma a melhorar as minhas prestações e consequentemente a tornar as aulas mais eficazes e proveitosas para os alunos. Este apoio, que me obrigava a refletir e a encontrar soluções, foi essencial para a minha evolução.

Os desafios com a planificação, organização, gestão e eficácia das aulas foram uma constante, e apesar das dificuldades iniciais (controlo da turma, tornar as aulas dinâmicas e intensivas e observar os erros dos alunos), as dúvidas (qual seria a melhor forma de ensinar determinado conteúdo, definir estratégias capazes de solucionar os problemas detetados) e os receios (saber se estava a fazer bem ou mal) foram progressivamente ultrapassados, e tudo se foi tornado mais natural.

O que senti no início do EP, vai ao encontro do que referiu Huberman (1992), quando caracterizou a primeira fase de entrada na profissão de docente, como aspetos de sobrevivência e descoberta, geralmente vividos em paralelo. A sobrevivência é identificada com o “choque” com a realidade na prática, a constatação da complexidade da profissão e das dificuldades efetivas no terreno. Por sua vez, o aspeto da descoberta, segundo o mesmo autor, é o que permite suportar o primeiro, por traduzir o entusiasmo e a motivação inicial, por estar pela primeira vez inserido no corpo docente.

4.2. Área 1: Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

Esta área é referente ao momento em que vivenciei o contexto real de ensino e é constituída por 4 fases: concepção, planeamento, realização e avaliação. Neste âmbito tive que trabalhar a informação, que me foi facultada durante os anos de formação académica específica, e adequá-la mediante as especificidades da escola e da turma em que estagiei. A realização do EP revelou-se um autêntico desafio, pelos seus objetivos e características. Através desta experiência, a minha visão sobre o ensino, a escola e todas as interações adjacentes, nomeadamente, a relação professor-aluno, tornou-se mais profunda. Situações que no meu tempo de aluno considerava “injustas”, como por exemplo colegas meus terem notas que eu achava que não correspondiam à realidade, agora fazem mais sentido e percebo o porquê. A avaliação é muito mais do que atribuir uma nota em função da prestação do aluno, é necessário atender a vários aspetos e não apenas à performance. Exige muita atenção do professor durante as aulas e requer alguma experiência do mesmo para saber lidar com certos casos, de modo a ser o mais justo possível.

De seguida, irei abordar, detalhadamente, cada uma das áreas, e cruzá-las com problemas, dificuldades e estratégias de todo o trabalho que desenvolvi ao longo do ano letivo.

4.2.1. Concepção

“Projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos (...)”

(Matos, 2014a, p. 3)

De acordo com o dicionário online *Priberam* (consult. 21/5/2015), “concepção” significa “ato de conceber, faculdade de conceber, de compreender, de idear”.

A definição acima transcrita clarifica uma das etapas do professor na fase inicial. A concepção é a primeira tarefa do professor, onde este projeta e organiza toda a sua atuação, através da análise dos planos curriculares, dos programas de EF, da utilização dos saber próprios da disciplina e dos saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento, bem como o entendimento do contexto cultural e social da escola e dos alunos, onde se insere (Matos, 2014a).

Na fase da concepção, inicialmente realizou-se uma reunião com os elementos do NE, de modo a definirmos as matérias de ensino e os processos de avaliação, como base no Regulamento Interno da Disciplina. Após essa reunião, analisei o Programa de EF do 3º ciclo (PEF3C), o Regulamento Interno da Escola (RI) e o Projeto Educativo da Escola (PEE), de modo a estruturar, da melhor forma, o processo ensino-aprendizagem, que iria desenvolver na turma que me tinha sido atribuída. Verifiquei que, no geral, o PEF3C se encontra bastante desajustado à realidade das escolas e dos alunos. Certamente que há escolas que não têm condições para serem lecionados todos os conteúdos presentes no referido programa, bem como o nível que atualmente é observado nos alunos, que não permite cumprir aquilo que lá está mencionado. O RI e o PEE possibilitaram-me conhecer melhor as regras pelas quais a escola (EB2/3RT) se rege e perceber que tipos de alunos esta pretende formar, além de me ajudar na minha integração no meio envolvente da mesma.

Ainda nesta fase, decorreu a primeira reunião do conselho de turma. Nessa reunião, a Diretora de Turma, caracterizou sucintamente cada aluno. Revelou informações importantes sobre o contexto familiar dos casos mais problemáticos, sobre o comportamento e sobre o aproveitamento dos mesmos.

Para complementar essas informações, construí um questionário para os alunos preencherem, que apliquei na primeira aula. O objetivo foi obter mais informações sobre cada aluno, incluindo informações sobre o Encarregado de Educação, agregado familiar, dados médicos, dados escolares, dados sobre a

EF e dados sobre os hábitos desportivos. Estes dados foram então analisados de uma forma mais minuciosa, possibilitando um aprofundamento das características de cada aluno e da turma em geral.

Todas estas informações permitiram-me dar os primeiros passos para uma construção equilibrada do ensino, visto que para o professor adequar plenamente o ensino aos seus alunos, necessita de perceber o contexto e a cultura onde a sua atuação se insere, tal como referenciei anteriormente. Desta forma, estas informações foram utilizadas no planeamento das aulas, onde tive o cuidado de o adaptar mediante as capacidades e limitações que cada aluno manifestava.

As tarefas realizadas durante esta fase permitiram-me ganhar competências para definir o que ensinar, quando e como fazê-lo, tendo em conta os recursos existentes. Esta projeção foi feita com base nos recursos materiais e espaciais que tinha ao meu alcance, embora sempre em articulação com as informações que tinha recolhido dos alunos.

Após a conclusão desta fase e respetiva reflexão acerca das informações obtidas, foi possível proceder aos ajustamentos e reavaliações necessários para a fase de planeamento, numa relação de conformidade, tal como recomenda (Bento, 2003).

4.2.2. Planeamento

“Para se chegar a uma meta, a primeira coisa a fazer é estabelecer a maneira de chegar lá”

(Gonçalves et al., 2010, p. 75)

De acordo com Ribeiro (1989, p. 118), a fase de planeamento é como *“um conjunto de atividades, ao longo do programa, visando desenvolver um quadro de referência para a interpretação da função docente em todos os aspetos e dimensões do papel profissional do professor”*.

Para Bossle (2002), o planeamento do ensino é uma construção orientadora da ação docente, com o objetivo de organizar e direcionar a prática para que esta se torne coerente e com objetivos definidos.

Porém, qualquer planeamento pode e deve estar sujeito a alterações, sempre que se justifiquem (Pedro, 2010). Nas aulas de EF essas alterações podem ser originadas por limitações espaciais, temporais, materiais e humanas, que se revelam como fatores condicionantes ao cumprimento integral da planificação.

O planeamento poderá também ser entendido *“como um processo de produção de um plano”* (Januário, 1996, p. 8). Esse plano é projetado, através de diferentes níveis: seleção de metas de aprendizagem, definição de objetivos gerais e planificação do ensino a longo prazo (Hannah & Michaelis, 1985).

Falando do ensino no global, e da aula como ponto específico, toda a planificação deve estabelecer uma ligação próxima com a reflexão, pois só assim o professor poderá concluir se a sua planificação se encontra na linha dos objetivos gerais e específicos que pretende atingir.

Sendo a planificação um conjunto de tarefas, estratégias, métodos e sequências de objetivos, a mesma deve ser elaborada para os três níveis: *planeamento anual, unidade temática e plano de aula* (Matos, 2014a). No entanto, para a mesma autora, deve-se ter em conta os *“Objetivos (adequados às necessidades e diversidade dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem); Recursos; Conteúdos de ensino, tarefas e estratégias adequadas ao processo ensino-aprendizagem; Prever formas de avaliar o processo de ensino/aprendizagem – momentos e formas; contemplar decisões de ajustamento.”* (p.4).

O processo de planeamento teve início a partir do momento em que me foi atribuída a turma, na qual desenvolvi a PES e após a primeira reunião do GDEF, onde foi determinada e aprovada a sequência das modalidades a lecionar, no 2º e 3º ciclo, respetivamente. Nesta reunião foram também debatidos aspetos relacionados com o Plano Anual de Atividades (PAA), com os critérios gerais de avaliação e respetivos instrumentos utilizados para o efeito, elaborou-se o quadro total de aulas previstas para cada período letivo, determinou-se o

número de aulas previstas para cada modalidade, e discutiu-se e aprovou-se o regulamento de EF. Nesta altura, as atividades propostas pelo GDEF ficaram suspensas, visto que não se sabia ao certo quando é que as obras, nas instalações desportivas, iriam estar concluídas.

Obtidas as principais informações, coube-me a mim, planear as atividades, de forma individual e reflexiva, já que tal como afirma Bento (2003) o professor é o principal responsável pelas tarefas de planificação, as quais não podem ser incumbidas a outras pessoas. Neste sentido, foi-me atribuída toda a autonomia para elaborar o planeamento para a turma que me foi atribuída. Esse processo de estruturação e organização foi feito com base nas minhas ideias e conceções, atendendo a todas as condicionantes existentes, nomeadamente o facto de não sabermos quando iríamos começar a lecionar aulas práticas.

A caracterização de cada modalidade a lecionar foi parte integrante deste processo. A construção dos MEC (Modelo de Estrutura do Conhecimento), ainda que de forma adaptada, por não ser possível elaborar todos os seus módulos, já que as aulas eram teóricas, foi uma tarefa que se revelou ser fundamental. Apesar destes documentos demorarem algum tempo a ser elaborados, já que devem contemplar todos os conteúdos necessários para lecionar uma modalidade, bem como o modo como será feita a avaliação, considero serem uma mais-valia para a atuação do professor. Ao construí-los, tive a oportunidade de alargar o meu conhecimento acerca de algumas modalidades, como o Corfebol. Algumas modalidades sofreram alterações nos seus regulamentos, como é o caso do Voleibol e do Basquetebol, pelo que a elaboração dos respetivos MEC permitiu-me atualizar os meus conhecimentos.

Do MEC faz parte a Unidade Didática (UD), onde se desenvolve a extensão e sequência dos conteúdos a abordar – módulo 4.

De acordo com Bento (1987) uma parte essencial do planeamento de uma disciplina são as unidades didáticas. É onde o professor tem a oportunidade de ser criativo e decidir como pretende desenvolver todo o processo de ensino, embora esta criatividade possa ser notória no plano de aula (que farei referência a seguir).

As unidades didáticas foram elaboradas a partir da avaliação de diagnóstico realizada nas primeiras aulas de cada modalidade, a partir do momento que isso foi possível (início do 2º período). A construção de cada UD teve em conta a prestação dos alunos. Através da construção destas, consegui delinear e organizar as aulas de modo a atingir os objetivos. Naturalmente que tive em atenção as diferentes funções didáticas: transmissão, exercitação, consolidação e avaliação. Nesta última, tive que integrar os vários momentos: diagnóstico, formativa e sumativa.

Algumas unidades didáticas sofreram alterações com o decorrer das aulas. As razões foram várias, ou porque se reformulou o número de aulas, de modo a aproveitar os recursos espaciais disponibilizados, ou porque os alunos evidenciaram mais dificuldade do que previa, ou ainda por uma má avaliação da minha parte, devido sobretudo à minha inexperiência.

“Esta foi a quadragésima quinta e quadragésima sexta aula, que correspondeu à décima terceira e décima quarta sessão da Unidade Didática (UD) de Ginástica. Inicialmente foram planeadas doze sessões para a referida UD, no entanto, dada ausência de instalações apropriadas e de modo a aproveitar o material existente na escola EB 1 de S. Caetano 1, aumentou-se o número de aulas, reformulando-se assim a planificação. Por este motivo, a UD de Ginástica é agora composta por dezoito aulas de 45’, incluindo as respetivas aulas de avaliação.” (Excerto da Reflexão Individual da aula 45 e 46)

Não obstante as dificuldades de instalações, algumas das alterações introduzidas no planeamento foram motivadas por atividades escolares que foram marcadas depois do calendário de atividades ter sido aprovado. No entanto, no momento de estipular o número total de aulas para cada período, foi acordado que qualquer professor de EF teria a liberdade de suspender dois ou três blocos de 45 minutos, caso surgisse alguma eventualidade. Para esse efeito foram deixadas algumas aulas de reserva em cada período, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido.

A elaboração das UD também me ajudaram a focar no essencial aquando da elaboração dos planos de aula, e como sugere Bento (2003) a concentração no essencial, nos objetivos de cada aula é fundamental.

Para cada aula foi elaborado o respetivo plano, o que implicou um trabalho diário de sistematização e aprofundamento dos conteúdos a ensinar e de reflexão acerca da adequação do planeamento e de eventuais necessidades de ajustamento. Os planos de aula são o último nível de planeamento. Inicialmente, a construção dos planos de aula era uma tarefa mais demorada, que exigia algumas horas de trabalho. Este facto reflete, em certa medida, a grande dedicação que tive ao longo do EP, aquando do planeamento das aulas que lecionei. Tentava planear tudo com grande pormenor, mas depois na prática, nem sempre corria como eu idealizava, pelo que por vezes era necessário introduzir ajustamentos entre o planeado e o efetivamente realizado, como por exemplo alterar as composições dos grupos ou distribuir o material de forma diferente, para que nenhum aluno saísse prejudicado.

“Quanto à aula, para mim, foi a melhor (prática) que lecionei até ao momento. Apesar de não ter corrido tudo como planeei, senti, ao longo da sessão, uma evolução constante na maioria dos alunos, além de ter observado também cooperação, empenho e motivação, que permitiram um bom ambiente na aula. Esta evolução verificada nos alunos, para mim tem muito a ver com a minha atuação e com o planeamento elaborado para esta aula.” - (Excerto da Reflexão Individual da Aula 64 e 65)

“O facto de ter adaptado os grupos ao planeamento da aula que tinha feito, pode não ter sido o mais correto. Isto porque ao haver grupos de três elementos que realizaram os mesmos exercícios planeados para serem executados em grupos de dois, fez com que houvesse alunos muito tempo em espera ou fora da tarefa. Desta forma concluo que a adaptação que fiz do plano de aula mediante as circunstâncias que me foram apresentadas, pode não ter sido o mais adequado. Ainda assim, penso que estas ocorrências não serão muito frequentes, visto que o planeamento das aulas é feito a curto prazo, o que permite solucionar este tipo de problemas (falta de material) de uma aula para a outra.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 73 e 74)

A qualquer momento a aula pode ter que ser interrompida ou modificada. Nesses momentos, a capacidade de adaptação e de improviso perante aquilo que acontece é essencial. Ao início, ficava um pouco “aflito” e ansioso, sem saber o que fazer quando isso acontecia, mas ao longo do tempo fui ficando mais calmo e tornei-me mais capaz de encontrar uma solução.

Numa primeira fase, a minha principal preocupação era que os alunos tivessem muitas vivências e por isso, para cada aula, elaborava muitos exercícios. No entanto, fui-me deparando muitas vezes com o facto de não conseguir cumprir o plano, dado o elevado número de exercícios ou por ultrapassar o tempo programado para cada um. Assim, optei por reduzir o número de exercícios por aula aumentando o tempo de exercitação para cada tarefa.

“Quanto ao plano de aula, este não foi totalmente cumprido, já que o tempo planeado para alguns exercícios foi ultrapassado e depois faltou no final da aula. Embora não tivesse sido totalmente cumprido, uma vez que não realizei o último exercício que tinha planeado, os objetivos propostos para a aula foram atingidos.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 61 e 62).

Com o decorrer das aulas, fui ganhando mais experiência e o planeamento que elaborei passou a ser mais eficaz, essencialmente no que diz respeito ao cumprimento dos tempos programados para cada exercício. A principal dificuldade que senti durante a elaboração dos planos de aula foi relativa à descrição de cada situação de aprendizagem. Muitas vezes eu sabia aquilo que queria que os alunos realizassem na aula, mas perdia muito tempo para passar para o papel, de modo a que ficasse de forma clara. Sempre me guiei pela máxima de que o plano de aula deve ser fácil de entender e não deve ser feito apenas para mim. Consegui superar esta dificuldade, sobretudo quando comecei a elaborar, com mais regularidade, os planos das aulas práticas. A elaboração do plano de aula comporta uma série de fatores que tive de ter sempre presentes, tais como, número de alunos a participar na aula, horário da aula, espaço, material, tempo útil de aula, as funções didáticas e os objetivos específicos para cada categoria transdisciplinar. Após a primeira observação da

professora orientadora, passei a colocar a hora do início de cada exercício, de modo a que fosse mais fácil, para mim, cumprir o plano e para quem estava a observar, identificar o exercício que estava a ser realizado.

Este processo ajudou-me a evoluir e a crescer enquanto profissional da área da docência. Consegui ultrapassar as minhas dificuldades em ajustar o planeamento às circunstâncias reais e atuar de forma adequada em função das situações-problema que me foram aparecendo em cada aula.

“No exercício 3, confundi-me um pouco e acabei por não mandar fazer o exercício que tinha planeado, tendo por isso, reajustado o plano, em função do objetivo que pretendia atingir.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 64 e 65)

Para a minha aprendizagem e para a minha evolução, as intervenções da PC e as reflexões após aulas partilhadas com o meu colega do núcleo de estágio foram bastante importantes e enriquecedoras, dado que me permitiram debater aspetos positivos e negativos que ocorreram nas aulas e por vezes eu não tinha reparado. Por exemplo erros que os alunos cometiam na realização de um determinado exercício que colocavam em causa a correta execução do mesmo.

“A professora cooperante sugeriu que devo ser mais ativo na aula, de modo a que os alunos sintam e vivam o entusiasmo do Desporto. É algo que irei ter em consideração nas próximas aulas, já que também eu noto que sou um pouco monótono, apesar de considerar que intervenho bastante com os alunos.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 64 e 65).

4.2.3. Realização

“Conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica.”

(Matos, 2014a, p. 4)

Após o processo de Planeamento, anteriormente analisado, surge a fase da Realização das aulas. É portanto nesta fase que o processo anterior “ganha vida” e faz sentido.

No Quadro 1 são apresentadas as modalidades lecionadas e o número de aulas teóricas e práticas, previstas e dadas, ao longo do ano letivo.

Ao analisar o mesmo, pode verificar-se que para o 1º período foram previstas 42 aulas práticas, mas após o conhecimento de que as obras iriam demorar a ser concluídas, procedeu-se a uma nova planificação. Com esta reformulação previu-se então que houvesse 28 aulas teóricas e 1 aula prática (Jogos Tradicionais), tendo sido dadas as 29 aulas. As modalidades de Badmínton e Atletismo foram as que viram diminuir o número de aulas inicialmente atribuídas, devido ao período de tempo em que não foram lecionadas as aulas de noventa minutos.

No 2º período, a planificação foi feita sabendo atempadamente que as turmas dos professores estagiários iriam ter aulas práticas mais cedo que as restantes turmas da escola. Por esse motivo o número de aulas teóricas foi bastante inferior, comparativamente com o 1º período e com número de aulas teóricas das restantes turmas. Ainda assim, de forma a aproveitar o espaço disponibilizado para a realização das aulas práticas, reformulou-se a UD de Ginástica de Solo, que no total teve 20 aulas e retiraram-se aulas às UD que foram lecionadas apenas de forma teórica, como foi o caso do Basquetebol e do Corfebol.

O 3º período, foi o mais pequeno de todos, mas foi o que teve mais aulas práticas. Este aspeto tem a ver com o facto de todas as aulas de noventa minutos e algumas de quarenta e cinco minutos terem sido de carácter prático, ainda que maioria tenha decorrido fora do espaço da escola sede. No caso específico da minha turma, a UD de Voleibol foi a que teve mais aulas, após se ter feito uma reformulação de modo a aproveitar os espaços disponibilizados. Neste sentido a UD de Ginástica de Aparelhos que foi a que teve menos aulas, tendo a único sido teórica.

Os assuntos relacionado com esta fase da Realização serão alvo de maior detalhe mais à frente neste documento.

Figura 1 – Modalidades e aulas teóricas/práticas previstas e dadas por período

Assunto/Modalidades		Aulas Teóricas		Aulas Práticas	
		Previstas	Dadas	Previstas	Dadas
1º Período	Apresentação	2	2	2	0
	Aptidão Física	1	1	3	0
	Badminton	4	4	10	0
	Jogos Tradicionais	0	0	5	1
	Andebol	12	12	10	0
	Atletismo	5	5	8	0
	Testes	2	2	1	0
	Autoavaliação	1	1	1	0
	Festa de Natal	2	2	2	0
Total		28	28	42	1
2º Período	Aptidão Física	0	0	2	2
	Ginástica de Solo	6	6	14	14
	Corfebol	2	2	0	0
	Basquetebol	2	2	0	0
	Atletismo	1	1	2	2
	Teste	1	1	0	0
	Auto avaliação	1	1	0	0
Total		13	13	18	18
2º Período	Condição Física	0	0	2	2
	Voleibol	4	4	14	14
	Atletismo	1	1	3	3
	Ginástica de Aparelhos	1	1	0	0
	Teste	1	1	0	0
	Auto avaliação	1	1	0	0
Total		8	8	19	19

A minha primeira aula foi lecionada no dia dezasseis de setembro de dois mil e catorze. A partir desse dia, começaram as dúvidas, dificuldades e obstáculos, naturais em qualquer pessoa, sobretudo numa que esteja a iniciar a profissão. Esses contratempos foram ultrapassados com trabalho, persistência e sacrifício.

Apesar de ter começado o EP a lecionar aulas teóricas, o controlo da turma foi o meu primeiro desafio. Por um lado revelou ser mais fácil controlar a turma em contexto de sala de aula, uma vez que estão fisicamente mais

próximos uns dos outros e de forma relativamente organizada (cada um no seu lugar), ao contrário do que tipicamente acontece num espaço mais amplo e sem uma qualquer organização estipulada, como é um pavilhão desportivo ou um espaço desportivo exterior. Não obstante, observei que o facto das aulas de EF serem teóricas, foi motivo de alguma desmotivação nos alunos e isso verificava-se no comportamento que alguns manifestavam.

“Os alunos entram na sala de aula com ar cansado e abatido, são pouco participativos, não trazem caderno diário e em todas as aulas há algum que me pergunta quando iremos ter aulas práticas” - (Excerto da Reflexão individual da Aula 12)

Inicialmente, enquanto os alunos não assimilaram as principais regras que pretendi implementar, senti alguma dificuldade em controlar a mesma. Apesar das regras de sala de aula serem idênticas na maioria das disciplinas, o modo como são aplicadas e exigidas aos alunos, depende de professor para professor. Ainda assim, esta dificuldade foi mais notória no início do ano letivo, numa altura em que os alunos regressam à escola após um longo período de férias (normalmente sem grandes regras). O facto dos alunos terem estado, durante um mês, a ter apenas a aula de quarenta e cinco minutos, também impossibilitou que a aquisição das “minhas” regras fosse mais rápida, sobretudo, porque passavam pouco tempo comigo.

“Foi nesta altura que se começou a “levantar” algum barulho na sala, onde eu devia ter chamado os alunos à atenção e não fiz. Se não fosse a professora cooperante a intervir, o que provavelmente iria acontecer era que cada vez se ia ouvir mais barulho e só aí é que eu iria intervir, mas como se costuma dizer, “deve-se cortar o mal pela raiz” e foi isso que, de certa forma, a professora fez ao mandar os alunos falarem mais baixo, chamando-os à atenção acerca do barulho que estavam a fazer.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 4)

Ao mesmo tempo que tentava conseguir o controlo da turma, deparava-me com outro problema no início das aulas, que acabava por comprometer o planeamento efetuado. Esse problema prendia-se com o facto das aulas não

começarem no horário estipulado, dado os constantes atrasos dos alunos. Acabou por ser um pouco difícil controlar esta situação, agravada pelo facto de nem sempre existirem salas disponíveis. No horário das minhas aulas, as únicas salas que estavam livres eram um laboratório e o auditório. Dadas as características específicas de ambas, bastavam um professor reservá-las para eu ter que alterar o local das minhas aulas, o que normalmente acontecia todas as semanas. Por este motivo e por outros motivos (projetores avariados, substituição de mesas e cadeiras, arranjo dos balções, etc.) em quase todas elas, a sala teria que ser diferente. Embora os alunos perguntassem aos assistentes operacionais, onde é que tinham aula, às vezes nem estes lhes sabiam responder.

“A aula que devia começar às 10h10m, começou às 10h28m, isto porque não havia qualquer sala disponível para onde pudesse levar os alunos. Inicialmente era a sala de informática que estava “reservada”, mas quando já lá estávamos dentro apareceu uma professora de TIC que me disse que ia precisar daquela sala para dar aula.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 3)

O problema dos atrasos só deixou de ser tão marcante a partir do momento em que começaram as aulas práticas, no entanto, continuou a manifestar-se nas aulas teóricas.

Durante o primeiro período, a desmotivação dos alunos era evidente. Por mais que eu tentasse diversificar as aulas através da realização de jogos, de apresentações em *PowerPoint* dinâmicas e da lecionação de aulas interativas, verificava-se que os alunos estavam fartos de aulas de EF teóricas e isso também se observava no comportamento deles. O principal motivo era o facto das expectativas que os alunos têm na disciplina de EF (iminentemente prática) não estarem a ser alcançadas. Só o facto de ser uma disciplina que normalmente decorre num espaço diferente das restantes, é por isso fator de motivação para alguns os alunos, pois permite quebrar a rotina das aulas em contexto de sala de aula. Eu próprio comecei a sentir-me desmotivado e incapaz de resolver a situação.

“Devido ao comportamento dos alunos nas aulas anteriores, ao facto de as aulas teóricas, de 90 minutos (depois de retomadas), serem muito cansativas e desgastantes e também ao próprio conteúdo de ensino (essencialmente o regulamento), senti alguma desmotivação nesta aula e talvez por isso não tenha encontrado o tal fio condutor da aula.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 13 e 14)

Neste seguimento, tal como afirma Siedentop (1998), é difícil e inquietante quando os professores sabem ensinar mas não estão motivados para fazê-lo. Do mesmo modo, considero que seja ainda mais difícil quando não estamos motivados para ensinar e estamos em processo de aprendizagem, ou seja, estamos a aprender a fazê-lo.

A partir do momento em que começaram a ter as aulas práticas de noventa minutos, na escola EB 1 de S. Caetano 1, a situação alterou-se ligeiramente. Apesar destas não decorrerem nas instalações da escola sede, os alunos mostraram-se bastante agradados por voltarem a ter aulas práticas.

“Foram as primeiras aulas práticas do 2º período e as primeiras do ano letivo (...) Fazendo uma análise global à aula, penso que correu bem, os alunos mostraram-se empenhados e com um comportamento adequado face às diversas circunstâncias, os objetivos foram cumpridos e o conteúdo de ensino foi ao encontro do pretendido.” - (Excerto da Reflexão Individual da Aula 33 e 34)

Nesta altura, quando já tinha ultrapassado os principais problemas e dificuldades decorrentes das aulas teóricas, voltei a sentir dificuldades, mas relacionadas com as aulas práticas. Na verdade fui confrontado com a necessidade de desenvolver competências de ensino completamente distintas em função das “novas” condições de lecionação.

A partir do momento em que se iniciaram as aulas práticas fui confrontado com a necessidade de otimizar a gestão do tempo efetivo de aula, dado que numa aula de noventa minutos, trinta minutos eram despendidos em deslocações.

“Este bloco de aulas de 90’ decorreu entre as 10h10 e as 11h40, num espaço ao ar livre da escola EB1 de S. Caetano 1, próximo da escola sede. Apesar de ter decorrido dentro do horário mencionado anteriormente, a aula propriamente dita teve, apenas, cerca de 65’, uma vez que os alunos tiveram que se deslocar (ida e volta) entre as escolas (escola sede e EB1 de S. Caetano 1) dentro do horário da aula. Assim, de modo a não cometer ilegalidades (os alunos terem que prescindir do intervalo para se deslocarem para o local onde decorria a aula) e como forma de precaver possíveis acidentes, todos os alunos da turma, reuniram-se na escola sede à hora do início da aula e só depois do toque de entrada é que foram para o espaço onde esta decorreu, acompanhados por mim, pela professora cooperante e pelo outro professor estagiário.”
– (Excerto da Reflexão Individual da Aula 33 e 34)

Por esse motivo e de acordo com o que refere Nóvoa (1992) era importante que os alunos tivessem a oportunidade de maximizar o seu tempo de aprendizagem, aproveitando-o para suprimir as dificuldades de cada um e melhorar os conhecimentos. Assim sendo, tentei respeitar sempre os tempos que tinha previsto, mas isso nem sempre foi possível, dadas as circunstâncias reais das aulas.

“Desta forma, para o período em que estive a avaliar os alunos, planeei o género de um circuito, que lhes permitisse mais tempo de atividade e de empenhamento motor e que me possibilitasse controlar melhor a turma (...). Penso que a estratégia que utilizei, relativa à organização da aula, foi bem sucedida e teve os resultados que pretendia. No entanto, tive várias vezes que parar a aula para corrigir algumas situações que estavam a gerar confusão.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 39 e 40)

Outro problema com o qual me deparei, nesta fase, foi a falta de material apropriado para o nível de prática que lecionava (a maioria era material lúdico), o que era expectável uma vez que se tratava das instalações de uma escola do 1º ciclo. Assim, de forma a não comprometer a aprendizagem dos alunos, optei por construir algum material, suprimindo assim as lacunas com que me deparei. Tal como afirma Marques (1983), é preciso inventar recursos, quando existe carência dos mesmos.

“Ainda para a realização do primeiro exercício, decidi construir, em madeira, planos inclinados, de forma a poder realizar as progressões para os rolamentos. Fiz questão de ter este trabalho, uma vez que na aula anterior não consegui criar planos inclinados com o material que tenho disponível para a aula.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 42 e 43)

No início do 3º período fomos confrontados com o facto das obras de remodelação do pavilhão ainda não estarem terminadas, ao contrário do que estava previsto. Por este motivo as aulas de noventa minutos, passaram a decorrer num pavilhão (Pavilhão de Carreiros), disponibilizado pela autarquia de Gondomar, enquanto as de quarenta e cinco continuaram a ser teóricas. Os alunos eram transportados de autocarro para o referido espaço, tendo instruções para saírem da escola apenas depois do toque de entrada, da mesma forma que o regresso tinha que ocorrer antes do toque de saída. Esta norma foi adotada por todos os professores do GDEF, que já na parte final do 2º período a tinham colocado em prática (enquanto os professores estagiários lecionavam as aulas de noventa minutos na EB 1 S. Caetano 1). Pela razão anteriormente apresentada, retirando o tempo gasto nas deslocações, as aulas eram muito curtas e não davam para que os alunos desenvolvessem muito as suas capacidades. O tempo disponível para a aprendizagem não permitia muito tempo de exercitação, o que condicionou a evolução dos alunos. Ainda assim, optei por fazer com que os alunos tivessem uma aprendizagem diversificada, na medida em que, para cada exercício planeado existiam várias variantes e progressões.

Outros problemas surgiram, uns mais fáceis de ultrapassar, outros nem tanto.

No Pavilhão de Carreiros deparei-me com um problema, diferente dos que mencionei anteriormente, mas inerente à fase da “Realização”: a falta de apoios nas paredes do pavilhão ou suportes para colocar uma rede, de modo a lecionar a modalidade de Voleibol.

“Apesar de saber, quando planeei a aula, que não iria ter oportunidade de utilizar uma rede ou algum acessório que a substituísse, senti que para alguns alunos é essencial existir algo que a simule, uma vez que esses alunos não tendo noção da rede,

limitam-se a passar a bola ao colega (tipo passe de peito como no basquetebol) em vez de passarem a bola para o colega, com a devida trajetória curvilínea. Esta foi portanto, a minha maior dificuldade na aula e, provavelmente, se continuar a não poder utilizar rede, será um constrangimento a ter em conta nas próximas aulas.” - (Excerto da Reflexão Individual da Aula 64 e 65).

Como não era possível a colocação de uma rede e estávamos na iminência de começar a lecionar as aulas no pavilhão da escola (EB2/3RT), a minha estratégia passou por desenvolver, de forma analítica, as habilidades motoras técnicas inerentes à modalidade em questão. Apesar da abordagem inicial ter sido centrada na técnica e na sua exercitação de forma analítica, contrariando o modelo de ensino que nos foi transmitido na Didática Específica do Voleibol, nomeadamente o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2013), esta foi a alternativa encontrada em concordância com a professora cooperante para iniciar o ensino da referida modalidade. De acordo com Graça & Mesquita (2009) o pretendido é que o aluno aprenda a desenvolver a capacidade de jogo através da compreensão tática do mesmo, deixando de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas e passando a vê-lo como um espaço de resolução de problemas.

Após as obras de remodelação do pavilhão da EB2/3RT terem sido concluídas, optei por desenvolver as situações de jogo 1x1 e 2x2, uma vez que já tive a possibilidade de colocar uma fita que substituísse a rede. No entanto, quando ocorreram as primeiras aulas nas instalações da escola, voltei a ter que me adaptar a um novo espaço e a um novo contexto, pelo que voltei a sentir algumas dificuldades que até então não tinha sentido. O espaço era maior, havia mais barulho e tinha tabelas de basquetebol (que facilmente geram comportamentos desviantes das tarefas solicitadas). Neste sentido, vi-me na obrigação de encontrar novas estratégias para garantir uma melhor aprendizagem dos alunos. Passei então a emitir mais *feedbacks* individuais e não tanto coletivos, colocar melhor o tom de voz, garantir que enquanto falava os meus alunos não faziam barulho e evitar que os alunos que facilmente se distraíam com as tabelas de Basquetebol ficassem perto das mesmas (sobretudo os rapazes).

“Estas foram as septuagésima sexta e septuagésima sétima aulas. As mesmas já decorreram no pavilhão da escola, entre o horário estabelecido. Foram por isso as primeiras aulas que lecionei nas novas instalações desportivas da escola. (...) Esta aula foi a maior que lecionei até ao momento, falando em questão de tempo. Este aspeto causou-me algumas dificuldades no planeamento e na própria realização da aula, já que foi uma nova situação para mim.” – (Excerto da Reflexão Individual da Aula 76 e 77).

A diversidade de problemas com que me deparei, decorrente dos constrangimentos impostos pelas obras nas instalações desportivas, foram dentro do possível oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Não obstante, todas as adaptações que tive que dar resposta ao longo do EP e que relatei anteriormente, considero terem sido vantajosas, na medida em que me permitiram preparar melhor para os diversos contextos a que posso ser sujeito no futuro. O facto de ter que lecionar aulas teóricas durante tanto tempo permitiu-me desenvolver e adquirir determinadas competências que possivelmente não iria ter oportunidade de obter se só tivesse lecionado aulas práticas. Nomeadamente considero que melhorei a nível do conhecimento dos conteúdos (matéria de ensino) e do conhecimento pedagógico dos conteúdos, uma vez que tinha que estar melhor preparado para lecionar as aulas teóricas, onde os temas são mais aprofundados do que nas aulas práticas. No entanto não me permitiu atingir alguns objetivos e algumas expectativas que idealizei. Pretendia muito mais ter ensinado as modalidades em aulas práticas e ter tido vivenciado mais a componente prática da disciplina, em vez de ter lecionado a maioria das aulas de forma teórica. Ainda assim, considero ter sido uma grande experiência, que me permitiu tornar melhor profissional.

4.2.3.1. Conhecimento pedagógico do conteúdo

O professor é uma das figuras centrais da escola e uma das suas principais funções é ensinar novos conhecimentos aos alunos, tendo a obrigação de conhecer bem a matéria que lhes pretende transmitir. Crato (2006, p. 118) refere mesmo que *“a primeira e indispensável qualidade de um bom mestre é o conhecimento da matéria que leciona”*. Nesse sentido, o professor deve dominar

o conhecimento pedagógico do conteúdo, de modo a libertar-se para outras funções. Para Shulman (1986) este tipo de conhecimento é a forma de representação e transformação da matéria de ensino que torna esta mesma matéria compreensível ao aluno. Por outras palavras, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes, num contexto específico (Metzler, 2000).

Durante o ano letivo sinto que melhorei bastante ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo. Refiro isto, uma vez que o facto de ter que lecionar aulas teóricas e práticas da mesma modalidade, fez com que eu ganhasse mais competências pedagógicas (essencialmente no tratamento da informação), considerando-me cada vez mais capaz e confiante na prática enquanto docente.

Essa evolução só foi possível devido à preparação antes da leção de cada aula, tanto nas modalidades que me sentia mais capaz (Andebol, Basquetebol, Badminton) como naquelas em que sentia mais dificuldades, essencialmente por ter tido poucas experiências enquanto praticante (Voleibol, Ginástica e Atletismo).

A ambição que sempre tive em ser cada dia melhor e a necessidade de me sentir um bom professor fez com que eu procurasse ultrapassar as minhas dificuldades e ir além dos meus limites.

4.2.4. Avaliação

A avaliação é um aspeto crucial no processo de ensino-aprendizagem, que conjuntamente com a planificação e realização, são tarefas centrais do professor (Bento, 2003). Neste sentido, a avaliação ganha grande impulso na medida em que é encarada como uma comparação constante entre os resultados apresentados pelos alunos, os objetivos delineados pelo professor e a metodologia instrucional utilizada. Assim sendo, a avaliação é o processo de determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizam (Rosado et al., 2002).

De acordo com Gonçalves (2014, p. 104), *“o processo de avaliação é encarado como um sistema de análise e de reflexão, conjugado em função de vários propósitos, sendo o maior interesse o de justificar toda a planificação do processo de ensino que se avizinha, ou foi realizado até ao momento.”*

Neste sentido, a EB2/3RT detêm dois modelos de avaliação, na disciplina de EF: o modelo normal (20% Domínio Cognitivo, 30% Domínio Sócio Afetivo e 50% Domínio Motor) e o modelo alternativo para os alunos com atestado médico de longa duração (60% Domínio Cognitivo e 40% Domínio Sócio Afetivo). Devido à situação das obras de remodelação do pavilhão desportivo, ao longo 1º e do 2º período, o modelo adotado para proceder à avaliação de todos os alunos foi o alternativo. Ainda assim, nas turmas dos professores estagiários, como começaram a lecionar aulas práticas mais cedo (no início do 2º período), este modelo alternativo apenas foi utilizado no 1º período. No 2º período optou-se por utilizar o modelo normal, com algumas adaptações, já que os alunos continuaram a ter aulas teóricas (30% Domínio Cognitivo, 30% Domínio Sócio Afetivo e 40% Domínio Motor). Este modelo normal adaptado foi o utilizado por todos os professores de EF no 3º período.

Sendo a avaliação parte integrante do processo ensino-aprendizagem, na medida em que permite informar os alunos e os professores, sobre os objetivos atingidos e os que ficaram por atingir, é também uma forma de aperfeiçoar a atuação de ambos. Desta forma, entendendo a avaliação como um procedimento obrigatório ao longo do ano letivo, pois só com a sua realização se consegue verificar o sucesso e o insucesso. Apesar de existir a realização de momentos de avaliação com carácter mais formal (avaliação sumativa), a avaliação é de natureza contínua, já que acompanha regularmente o processo de ensino. Com a experiência que tive, considero um processo difícil de realizar. Principalmente para quem ainda não tem rotinas na sua execução, pelo que todo o processo de avaliação reclamava alguma experiência tanto ao nível da observação, como ao nível do registo.

Ketele (2002) entende que os objetivos da avaliação diferem de acordo com o momento em que esta é realizada: antes (diagnóstica) do processo

ensino-aprendizagem tem como intuito orientar; durante (formativa) o processo serve como regulador do mesmo; e após (sumativa) pretende fazer um balanço.

Nos vários momentos de avaliação as minhas dificuldades passaram um pouco pelo que avaliar e como avaliar, num contexto de avaliação de diagnóstico e sumativa. Inicialmente, a minha primeira preocupação debateu-se com a seleção dos conteúdos que pretendia avaliar, bem como com a definição dos critérios de êxito de cada conteúdo. A definição dos critérios de êxito demonstrou-se essencial para uma avaliação eficaz, na medida em que orientam todo o processo ensino-aprendizagem (Gonçalves et al., 2010). Essa definição difere consoante a modalidade. Por exemplo, a definição de critérios de êxito na Ginástica foi mais pormenorizada do que no Voleibol, no entanto em ambas senti dificuldades, essencialmente por serem modalidades em que me sinto menos à vontade e o meu conhecimento não é tão profundo.

A primeira avaliação de diagnóstico (prática) que realizei teve lugar aquando do início das aulas práticas, no início do 2º período. No entanto, ao longo do 1º período também procedi à realização de uma avaliação inicial com vista a conhecer o nível de conhecimento declarativo acerca de cada modalidade por forma a adequar os conteúdos a abordar nas aulas teóricas.

Para Mesquita (2014) esta modalidade da avaliação permite analisar os conhecimentos e aptidões que o aluno deve ter para iniciar novas aprendizagens.

Nas modalidades em que antevia ter mais dificuldades, procurei sistematizar de forma mais pormenorizada os comportamentos a avaliar. Ainda assim, devido sobretudo à falta de experiência profissional, cometi alguns erros e não consegui avaliar todos os alunos numa só aula. Por exemplo, o facto de me ter focado demasiado em alguns alunos e não ter observado outros, foi um dos erros que cometi. Também a preocupação de ter que observar e registar, quase em simultâneo, fez com que perdesse o acompanhamento do aluno em observação ou a área de registo na grelha de observação.

“Sendo uma aula de avaliação de diagnóstico de Ginástica, que é bastante minuciosa, o professor tem que avaliar os alunos individualmente, de modo a conseguir

verificar os critérios, onde estes têm maior ou menor dificuldade, permitindo-lhe encontrar o nível médio da turma.

Desta forma, planeei uma aula por estações, onde os alunos foram distribuídos por grupos e cada grupo estava numa estação. (...) Na estação, onde eu me encontrei ao longo da aula, os alunos teriam que realizar os elementos que eu pretendia avaliar, enquanto nas restantes, realizavam exercícios que permitissem exercitar a condição física e as respetivas capacidades motoras, entre outros elementos gímnicos (aprendidos em anos anteriores). (...) As principais dificuldades sentidas prenderam-se, essencialmente, com o registo, na grelha de avaliação de diagnóstico, com o controlo visual da turma e com a gestão do tempo.” - (Excerto da Reflexão Individual da Aula 36 e 37).

Face às dificuldades acima relatadas, a professora cooperante ajudou-me e deu-me alguns conselhos, para a aula seguinte, na qual terminei a avaliação de diagnóstico de Ginástica. Especificamente, passei a centrar mais a minha atenção na observação e memorização dos comportamentos dos alunos e não tanto no seu registo imediato. Isto porque, entre outras coisas, o registo imediato e sistemático tem como consequência a impossibilidade de ver o desempenho dos alunos de forma continuada, como é o caso dos jogos desportivos coletivos.

O sucedido permitiu-me ganhar experiência através de situações concretas que se tornaram bastante pertinentes para um melhor conhecimento da modalidade, para aperfeiçoar a “capacidade de observação” e para uma melhor preparação dos momentos de avaliação das UD a lecionar *à posteriori*.

A avaliação formativa, de acordo com Londoño (2007) procura acompanhar o processo de aprendizagem do aluno nas suas realizações, avanços ou retrocessos. Funciona quase como um *feedback*, uma vez que é feita de forma regular, acompanhando o trabalho realizado pelo aluno e tem por fim reconhecer onde e em que é que o mesmo sente dificuldade, procurando informá-lo. Exige o conhecimento do padrão e do objetivo das habilidades para fazer comparações com base em vários critérios e o desenvolvimento de estratégias e significados para reduzir a discrepância entre o que é produzido e o que é almejado (Sadler, 1989).

Esta modalidade da avaliação, além de ser entendida como um processo contínuo e regular, auxilia o professor de EF na determinação do nível em que o aluno se encontrava, de modo a fornecer informação intercalar ao DT. Não deve ser realizada para classificar os alunos, nem deve ser transmitida aos mesmos como uma avaliação (Mesquita, 2014). A mesma autora refere também que os elevados níveis de *stress* e ansiedade associados a essas situações, não contribuem para o clima necessário. Possivelmente, esses níveis são bastante distintos (inferiores) dos manifestados nas disciplinas nucleares (sobretudo Português e Matemática), dadas as características da disciplina de EF, mas aquilo que se pretende é que os alunos se sintam à vontade e confortáveis, de modo a mostrarem as suas reais dificuldades (Mesquita, 2014).

Este tipo de avaliação permitiu-me, aquando da avaliação sumativa, deter uma ideia sobre o nível de aptidão de cada aluno, ajudando-me assim no preenchimento da grelha utilizada. Desta forma, é propósito da avaliação formativa coadjuvar a avaliação sumativa, no caso de existirem falta de condições para a realizar (Mesquita, 2014). Por exemplo, quando existe um aluno lesionado ou não tem possibilidade de realizar por completo a avaliação sumativa.

No que diz respeito à avaliação sumativa, Londoño (2007) refere que este momento de avaliação procura valorizar e alcançar os objetivos planeados para o trabalho educativo, ou seja, permite que se verifique ou descubra se existe consumação ou não do que foi proposto inicialmente.

De acordo com (Rosado & Silva, 2010) a avaliação sumativa tem lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino.

Este tipo de avaliação foi realizado no final de todas as UD, mediante o carácter das aulas lecionadas (enquanto foram teóricas, a avaliação sumativa foi realizada como base nos conhecimentos teóricos ensinados; quando as aulas passaram a ser práticas, a avaliação sumativa passou a ser realizada com base nos conhecimentos práticos lecionados). No caso das UD de Ginástica e de Voleibol, foi feita avaliação sumativa prática e teórica, já que ao longo das

referidas UD, os alunos tiveram os dois tipos de aulas. Nas restantes, apenas foi feita a avaliação sumativa de cariz teórico.

Revelou-se uma tarefa verdadeiramente complicada, essencialmente, na componente prática, já que o resultado obtido por cada aluno tem um peso elevado na sua classificação final da disciplina e depende muito da exigência do professor. Neste sentido, procurei ser rigoroso e equitativo com todos os alunos, de modo a não prejudicar nem beneficiar nenhum.

Com tudo aquilo que procurei referir neste campo da avaliação, considero que avaliar não se constitui, então, numa tarefa fácil. Avaliar uma turma, é de facto, uma tarefa bastante complexa, por muito rigor que se procure imprimir ao processo de avaliação.

4.2.4.1. Instrumentos e critérios de avaliação

Apesar de EF ser uma disciplina iminentemente prática, importa destacar que além do domínio motor, fazem também parte dos domínios de avaliação, o cognitivo e o socio-afetivo. Neste caso particular em que decorreu o meu EP, estes domínios tiveram tanta importância como o domínio motor, o que penso não ser prática comum.

Devido às condicionantes impostas pelas obras de remodelação dos espaços desportivos escolares, o domínio cognitivo sobrepôs-se ao domínio motor, mantendo-se o domínio socio-afetivo, praticamente inalterável. Neste sentido, utilizei todos os instrumentos predefinidos pelo GDEF: fichas de trabalho, testes escritos, questionários escritos e orais, trabalhos de pesquisa individual/coletivo, registos de observação de aulas e relatórios. A utilização destes instrumentos de avaliação era da responsabilidade de cada docente, pelo que procurei através destes, suprimir a falta dos conhecimentos que os alunos deviam adquirir pela prática (nomeadamente, através da realização de trabalhos escritos, questionários e relatórios). Contudo, o teste escrito de EF é um instrumento obrigatório a aplicar na EB2/3RT, pelo que teria que ser feito quer as aulas tivessem sido todas práticas ou não. Ficou decidido, no início do ano

letivo, em reunião do GDEF, que teria que ser realizado pelo menos um teste por período, preferencialmente no final.

Face ao exposto, ao longo do ano letivo, precedi à realização de quatro testes escritos: dois no primeiro período, um no segundo e um no terceiro. No primeiro período optei pela realização de dois testes teóricos indo ao encontro da tipologia das aulas lecionadas e conteúdos abordados (teóricas).

Nos outros dois períodos, como já existiram aulas práticas, foi possível avaliar os alunos no domínio motor. Nesse sentido optei por utilizar listas de verificação, já que consomem menos tempo de observação. Ainda assim, têm como desvantagem a perda de objetividade e de precisão (Mesquita, 2014). O facto das escalas de apreciação conferirem mais sensibilidade, por possuírem mais do que duas possibilidades de resposta, fez também com que optasse pelas listas de verificação, já que quanto mais níveis (opções de resposta) tiver um instrumento de avaliação, maior é a sensibilidade à medição do comportamento observado e por isso mais difícil é avaliar.

De acordo com Rosado et al. (2002) uma lista de verificação não é mais do que uma variante da escala de apreciação em que o observador indica a realização ou não realização de um determinado comportamento observado.

Desta forma, a lista de verificação troca a indicação do grau de desempenho dos comportamentos observados pela identificação da sua realização ou não.

No que diz respeito ao domínio socio afetivo, a escala de apreciação foi a que considerei mais ajustada. Esta opinião tem a ver com o facto de julgar que os princípios tidos em conta neste domínio são mais fáceis de classificar através de uma escala de zero a cinco, em vez de definir itens para cada conteúdo.

Quanto à definição dos critérios de avaliação optei por criar quatro para cada conteúdo que pretendia avaliar, em cada modalidade, uma vez que assim se torna mais fácil definir o nível de cada aluno.

“(...) os valores atribuídos em cada conteúdo dizem respeito ao número de critérios que cada aluno realizou com sucesso. Para cada conteúdo foram definidos quatro critérios de avaliação. Transformando esses critérios numa escala de 0 a 5 valores, a não realização de qualquer critério é equivalente ao nível 1; quem realiza

apenas um critério é correspondido ao nível 2; os alunos que executam 2 critérios condizem com o nível 3; a execução de 3 critérios corresponde ao nível 4; e por fim quem realizar todos os critérios é-lhe atribuído o nível 5.” – (Relatório da Avaliação de Ginástica)

No entanto, esta opção tem uma desvantagem que é o tamanho exagerado que a grelha de avaliação pode ter. Ainda assim, se o professor se centrar nos pontos fulcrais e naquilo que é essencial, consegue obter uma grelha relativamente pequena. Para isso deve ter em conta os objetivos propostos, que devem ser claros para se poder enunciar, nitidamente, quais são os critérios de avaliação (Damas & Ketele, 1985).

Na construção dos instrumentos de avaliação tive em conta os objetivos gerais e específicos que pretendia que os alunos alcançassem, bem como os conteúdos e os respetivos critérios de êxito que pretendia destacar ou que fossem salientados durante o processo ensino-aprendizagem e durante a respetiva UD. Para Damas & Ketele (1985) o conhecimento prévio dos critérios a observar revela-se indispensável.

No seguimento do referido anteriormente, os conteúdos da grelha da avaliação de diagnóstico eram iguais ou idênticos aos conteúdos da grelha da avaliação sumativa. Isto permitia-me estar mais familiarizado com o que pretendia observar, o que facilitou o processo avaliativo.

4.3. Turma Partilhada – uma nova oportunidade de aprendizagem

Entende-se por turma partilhada, aquela “em que o estudante-estagiário assume o processo de ensino-aprendizagem durante um determinado período que é definido pelo professor cooperante” (Matos, 2014a).

Neste sentido, no início do ano letivo, na primeira reunião do GDEF, a PC falou com os restantes professores de EF, de modo a explicar esta “nova” tarefa dos professores estagiários. Com o objetivo de terminarem a formação inicial com experiência nos vários ciclos de ensino que o MEEFEBS possibilita, ficou decidido em reunião do NE, que cada professor estagiário teria que lecionar pelo

menos uma UD numa turma de ciclo diferente da turma residente. Deste modo, sendo a minha turma residente do 8º ano de escolaridade, pertencente por isso ao 3º ciclo, coube-me a responsabilidade de assumir uma turma do 2º ciclo para cumprir um dos objetivos do EP.

Após os professores do GDEF terem recebido a ideia com agrado, procedeu-se de imediato à escolha das turmas, que cada professor estagiário iria assumir. No entanto, o assunto ficou pendente, uma vez que o objetivo era lecionar aulas de carácter prático. Em face do problema das obras de requalificação dos espaços desportivos escolares, apenas tive oportunidade de lecionar aulas à turma partilhada no 3º período.

A turma que escolhi foi do 6º ano de escolaridade. O meu primeiro critério de seleção foi escolher uma turma com histórico de indisciplina, de modo a vivenciar casos desta índole, em idades mais novas. O meu objetivo era retirar o máximo partido desta experiência, não só a nível do processo ensino-aprendizagem propriamente dito, mas também ao nível da gestão, controlo da turma e clima da aula.

Dada a impossibilidade de assumir uma das turmas mais indisciplinadas do referido ano de escolaridade, essencialmente por incompatibilidade de horário, escolhi aquela, que por indicações do professor titular, me pareceu ser mais desafiante.

Neste sentido, após uma conversa com o professor titular da referida turma, onde acordamos que iria lecionar a UD de Andebol, foram-me disponibilizadas, de uma forma geral, informações relevantes, acerca do aproveitamento e do comportamento dos alunos que a integravam.

“A modalidade escolhida para lecionar foi o Andebol, visto que era das modalidades que o referido professor ia ensinar no 3º período e também porque é uma modalidade que eu, particularmente, gosto. Por não ter tido oportunidade de a lecionar, na prática, na minha turma residente, optei então por a escolher, de forma a cumprir uma das tarefas do professor estagiário, mencionadas nas normas orientadoras do Estágio Profissional.” (Excerto da Reflexão Individual da Aula 1 e 2 – Turma Partilhada)

“Apesar desta modalidade não constar no programa nacional de EF do 2º ciclo, faz parte do planeamento anual de matérias a lecionar no 6º ano, na escola EB 2/3 de Rio Tinto.” (Excerto da Justificação da UD)

Não sendo o aproveitamento um problema, já que a turma tinha bons alunos tanto a EF como nas outras disciplinas, foi no comportamento que referido professor se centrou mais nas indicações que me deu. Apesar de não considerar a turma mal comportada, comparando com outras das quais também era responsável, o professor chamou-me à atenção para o facto de os alunos falarem muito entre eles e prestarem pouca atenção enquanto o professor falava.

Posto isto, planifiquei uma UD com dez aulas de 45 minutos, as quais incluíram a realização dos respetivos momentos formais de avaliação. Nesta planificação um dos principais objetivos foi combater a aglomeração em torno da bola e evitar a perda da mesma quando na sua posse, observada aquando a realização da avaliação diagnóstico. Com a mesma avaliação, constatei que a turma se encontrava no nível 1, indo ao encontro do que refere Estriga & Moreira (2014, p. 93) quando menciona que neste nível se observa que “a bola é o centro de toda a atenção dos jogadores, independentemente da fase de jogo (ataque ou defesa) e da sua localização no terreno de jogo”. Esta era a dificuldade mais acentuada dos alunos, uma vez que a maioria deles nunca antes tinha tido contacto com a modalidade.

Quando lecionei a primeira aula alertei os alunos para a importância da pontualidade e da assiduidade nas minhas aulas, uma vez que sendo a UD muito curta, os atrasos e as faltas poderiam comprometer a aprendizagem.

Preocupe-me desde logo em planear uma aula dinâmica, lúdica e com poucos momentos de instrução, de modo a proporcionar aos alunos uma experiência significativa, cativando-os para as restantes aulas da UD. No entanto, senti algumas dificuldades, essencialmente, no planeamento, já que não conhecia a turma.

“Tive alguma dificuldade no planeamento desta aula, uma vez que não conhecia a turma. Para isso, de modo a conseguir realizar a avaliação diagnóstica, planeei

exercícios lúdicos, mas relacionados com a iniciação ao Andebol.” (Excerto da Reflexão Individual da Aula 1 e 2 – Turma Partilhada)

“A avaliação de diagnóstico, realizada na primeira aula da UD, permitiu-me perceber o nível inicial dos alunos, no que diz respeito à modalidade, em específico e à disciplina, no geral, já que eu não conhecia até então.” (Excerto da Justificação da UD)

Após a lecionação de todas as aulas da UD, o balanço foi muito positivo, tanto para mim, enquanto professor estagiário, como para o professor titular e para os alunos.

Além de ter alcançado os objetivos que me propus, consegui também resolver parte dos problemas enumerados pelos autores supracitados, no que se refere à Forma Básica de Jogo 1 (FBJ1). No final da UD a maioria dos alunos conseguiu identificar e criar linhas de passe; posicionar-se defensivamente; progredir em drible e em passe para a baliza; finalizar sem oposição em zona próxima e frontal da mesma; reconhecer o sentido do jogo em função da defesa da baliza; e ter iniciativa individual na recuperação da bola.

Por considerar que o meu trabalho foi eficaz, o professor titular convidou-me para lecionar as restantes aulas até final do ano letivo, uma vez que ele e os alunos estavam a gostar bastante do meu desempenho. Em certa altura o referido professor disse-me mesmo que a sua preocupação em observar as minhas aulas, era mais no sentido de adquirir informação e de refletir acerca das estratégias que eu utilizava e não no sentido de me corrigir. É certo que isso deixou-me bastante orgulho e deu-me ainda mais confiança no meu trabalho. Também os alunos, tal como já referi, gostaram muito de mim e das minhas aulas. Apesar de terem sido poucas aulas, penso que consegui melhorar o comportamento dos alunos e eles próprios sentiram melhorias.

Esta experiência, que considero ter sido bastante enriquecedora, permitiu-me contactar com uma realidade diferente daquela que estava habituado. Apesar dos alunos serem mais novos, o que implicou a utilização de estratégias diferentes para garantir o bom clima das aulas, o nível, o empenho e a atitude dos mesmos também foi diferente, ainda que a minha ambição e a minha exigência tenha sido mantida.

De acordo Abrantes (2005) a mudança de ciclo de ensino acarreta a alteração da exigência, mas também a forma de tratar a linguagem. Neste sentido, no que diz respeito às estratégias utilizadas, tive que ter mais atenção à linguagem e à terminologia usada, empregando termos mais simples e não tão técnicos. Outras estratégias passaram por uma maior utilização de formas lúdicas de aprendizagem (jogo dos números; da raposa e da galinha; caçadinhas, etc.); e pela adoção de uma atitude mais interativa com os alunos, nomeadamente na realização dos exercícios com eles, uma vez que a turma possibilitou esse feito.

“Considero que é uma experiência bastante enriquecedora, trabalhar com alunos que pertencem a um ciclo de ensino diferente daquele que me tenho vindo a habituar ao longo do ano letivo. O nível dos alunos desta turma é muito diferente do nível dos alunos da minha turma, e por isso permite-me desenvolver capacidades que não teria oportunidade de desenvolver se apenas lecionasse aulas a uma turma do terceiro ciclo. O facto de termos uma turma partilhada, de um ciclo diferente, é por isso uma experiência vantajosa, que me permitirá ser melhor profissional no futuro.” (Excerto da Reflexão Individual da Aula 6 – Turma Partilhada)

A oportunidade que me foi dada para lecionar aulas em diferentes ciclos de ensino, permitiu-me ainda formular uma opinião, que não teria possibilidade de formular se não tivesse passado pela experiência. Esta minha opinião passa pelo facto de considerar mais atrativo, mais desafiante, mais ambicioso e mais gratificante o ensino em faixas etárias mais baixas. Este facto pode ser justificado por eu me identificar mais com crianças e também por grande parte da minha formação, até ao momento, ter sido feita com crianças mais novas.

“Em termo de comparação, gosto mais de trabalhar com turmas do segundo ciclo do que com turmas do terceiro, dado que os alunos são mais recetivos e considero que o nível inicial em que se encontram é mais motivador para o professor, já que permite verificar aprendizagens mais notórias, onde a evolução dos alunos se destaca mais.” (Reflexão Individual da Aula 9 e 10 – Turma Partilhada)

Por tudo o que referi anteriormente, considero que esta foi uma mais valia na realização do meu EP e que me possibilitou debelar algumas dificuldades que poderia encontrar no futuro. Por esta razão considero que após a conclusão do EP saio mais bem preparado. Lamento apenas que esta oportunidade/experiência não tinha sido possível mais cedo e durante mais tempo.

4.4. A Importância da Reflexão

“(...) é o conhecimento crítico-reflexivo, proveniente de uma reflexão ativa, cuidada e conscienciosa, que permite ao professor evoluir enquanto docente”

(Aksamit et al., 1990, p. 219).

Ao longo do processo de formação o futuro professor é estimulado a desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, relativamente aos conhecimentos e experiências de ensino vivenciadas. Tal como refere Nóvoa (1992) a formação deve fornecer aos professores meios que lhes permitam construir um pensamento autónomo. O mesmo autor sublinha ainda a importância da reflexão crítica na formação profissional em detrimento de cursos ou outros momentos de formação de cariz muito teórico e expositivo. A reflexão permite ao professor crescer e desenvolver-se enquanto profissional. Para Batista (2008), é fundamental que a formação inicial prepare os futuros professores, dando-lhes estratégias que lhes permitam desenvolver comportamentos intencionais e conscientes.

É por isso, aconselhável que o professor realize uma reflexão constante sobre a sua prática profissional, para conseguir consumir a sua evolução.

Não tenho dúvidas que o processo de reflexão foi crucial no meu desenvolvimento e evolução ao longo do EP. Aquilo que no início era visto como mais uma tarefa, passou a ser encarada como uma ferramenta essencial para minha atuação e para o meu crescimento enquanto professor. O ato de refletir permitiu-me confirmar que a teoria e a prática são indissociáveis, não devendo

ser separadas em momento algum da atividade do professor, sendo a reflexão o elo de ligação entre ambas.

De modo a aproveitar as vantagens que o ato de refletir fornece ao professor, a PC, sugeriu no início do ano letivo para, sempre que nos deparássemos com um problema ou com uma dificuldade difícil de ultrapassar na prática, recorrermos à literatura existente sobre o tema, de modo a encontrar soluções de resolução dos mesmos e assim conseguirmos gerir determinados momentos, quando esses voltassem a acontecer. Foi então nesta fase que confirmei que a reflexão abre as portas à reformulação de pensamentos e saberes, atuando como elo de ligação entre a teoria e a prática (Silva, 2009).

A reflexão ajudou-me a estar disposto e atento a outras opiniões, a considerar o efeito de determinadas medidas a serem colocadas em prática, a tornar-me mais responsável e ainda mais humilde, admitindo os erros e procurando respostas e soluções para os mesmos. Tal como refere Vasconcelos (2000), o professor deve não só ter um espírito aberto à mudança e diversidade, ouvir outras opiniões, admitir a hipótese de erro, como também deve ponderar as consequências das suas ações, responsabilizando-se pelas mesmas e pela sua aprendizagem, tornando-se dessa forma num professor reflexivo.

Inicialmente, senti algumas dificuldades em refletir acerca da minha prática. Nas primeiras reflexões era muito descritivo e pouco reflexivo. No entanto, após a PC me ter chamado à atenção para esse facto, penso que dei o “salto”. Deixei de descrever a aula e passei a refletir sobre os acontecimentos que ocorriam nesta.

“A aula que devia começar às 10h10m, começou às 10h28m, isto porque não havia nenhuma sala disponível para onde pudesse levar os alunos. Inicialmente era a sala de informática que estava “reservada”, mas quando já lá estávamos dentro apareceu uma professora de TIC que me disse que ia precisar daquela sala para dar aula. Desde logo disse aos meus alunos para saírem da sala e aguardarem no corredor até que as funcionárias conseguissem verificar quais as salas que estavam livres. Posto isto, como já passava da hora de começo da aula, contei logo quantos alunos estavam presentes (estavam todos) para assim verificar as presenças e poder acrescentar ou retirar pontos na folha das pontuações.” (Excerto da Reflexão Individual da aula nº3)

Comecei então a sustentar as minhas decisões, a identificar as minhas dificuldades e a encontrar estratégias para solucionar os meus maiores problemas. A minha capacidade de refletir foi melhorando e isso permitiu-me tomar decisões mais consistentes e mais corretas.

“Relativamente à instrução, considero que prolonguei muito o tempo destinado a esta técnica de intervenção pedagógica (Siedentop, 1983) e por isso esta nem sempre foi eficaz, dado o excesso de informação que transmiti aos alunos. O facto de os alunos não compreenderem o modo de transição entre as estações foi porque eu nem sempre defini concretamente aquilo que se pretendia.” (Excerto da Reflexão Individual da aula nº55 e 56)

A reflexão foi-se tornando numa prática natural da minha atividade e foi então onde percebi, os três tipos de reflexão defendidos por Schön (1992): a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre reflexão na ação.

A *reflexão na ação* ocorre aquando a ação pedagógica. O professor é confrontado com uma situação real onde ocorre uma ação não planeada e naquele momento tem de ser capaz de a resolver. É importante que este tipo de reflexão seja intuitivo e rápido, para que não haja uma quebra de ritmo na aula. Em várias aulas tive que adaptar o plano de aula mediante as circunstâncias reais da prática.

A *reflexão sobre a ação* decorre num ambiente mais controlado, depois da ação, onde o professor volta a “reviver” a situação por que passou. Este tipo de reflexão era feito no final das aulas, conjuntamente com o meu colega de estágio e com a professora cooperante e também em casa, quando “confrontava” aquilo que tinha planeado com o que tinha acontecido durante a aula.

O terceiro tipo, a *reflexão sobre a reflexão na ação* promove o desenvolvimento do professor, sendo que este recua à ação e reflete sobre o que refletiu e como. Esta reflexão pretende conferir uma interpretação ao que aconteceu, o porquê da decisão que tomou no momento da ação. Foi essencialmente neste tipo de reflexão que me baseei para elaborar as reflexões escritas pós-aula.

A reflexão sobre a prática, por si só, pode conduzir a uma mudança e uma melhoria consciente no comportamento e prestação do professor, uma vez que a reflexão sobre a ação permite identificar os erros e lacunas e reformular e/ou reajustar as medidas e opções tomadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O EP deu-me a oportunidade de errar, mas essencialmente de aprender com os meus erros. Permitiu-me encontrar várias soluções para os desafios e obstáculos colocados. Uma vez essas soluções revelaram-se mais corretas, outras vezes nem tanto. E nesses momentos, mais uma vez a reflexão fez todo o sentido.

4.5. Motivação dos alunos em Educação Física

“Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio”

(Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143)

A motivação dos alunos na disciplina de EF é um tema que sempre me preocupou desde o início do ano letivo. Além de muitos alunos (cerca de 10) terem referido não gostar de desporto o que antevia como uma dificuldade, juntou-se a este facto a questão das aulas teóricas numa disciplina iminentemente prática.

Face à situação atípica, tive que arranjar estratégias para manter os alunos motivados dentro da sala de aula. O primeiro período foi o mais difícil, uma vez que das 29 aulas lecionadas, 28 decorreram dentro da sala de aula e sob o ponto de vista teórico.

Assim sendo, sabendo à partida que os alunos facilmente se iriam desmotivar, uma vez que a substituição das aulas práticas por teóricas já tinha ocorrido no final do ano letivo anterior, optei por diversificar as aulas tanto quanto possível, no que diz respeito aos conteúdos, métodos e estratégias instrucionais

utilizados. Como refere Geis (1996) a disciplina de EF deverá ser atrativa e motivante, compreendendo variações para impedir a monotonia e a desmotivação. Ainda que o autor se refira especificamente à componente prática da disciplina de EF, optei por recorrer à mesma ideia.

Apesar de, maioritariamente, ter elaborado apresentações *Powerpoint* para transmitir os conteúdos ou matéria selecionada para cada aula, optei várias vezes por recorrer ao visionamento de vídeos e jogos diversos, procurando estimular a participação ativa dos alunos.

“A aula (...) foi planeada para que no final fosse possível eleger o “Campeão de Badminton do 8ºE”. A parte inicial foi dedicada à revisão e esquematização da matéria lecionada na aula anterior, com a utilização de vídeos e de imagens. (...) Decidi dar mais importância ao jogo final, porque ao realizá-lo conseguiria que os alunos revisitassem toda a matéria lecionada ao longo da unidade didática (esse era um dos objetivos da aula) e por outro lado iria promover alguma competição, de forma lúdica, entre os alunos, aumentando assim a motivação destes para as aulas de EF.” - (Excerto da Reflexão Individual da aula nº7)

Apesar de, na minha opinião, ter conseguido minimizar os efeitos da ausência de aulas práticas, persentia que os alunos sentiam necessidade da prática, sendo um tema recorrente nas conversas que tinham comigo. No início do segundo período, quando começaram a ter um bloco de aulas práticas, por semana, em muitos alunos verifiquei um aumento da motivação, entusiasmo e empenho nas aulas. Nesse momento, a UD que estava a ser lecionada era a de Ginástica, que para muitos dos alunos da turma era uma das modalidades menos preferidas. Neste caso, aproveitei o facto de os alunos estarem motivados por voltarem a ter aulas práticas e tentei criar exercícios diferentes e dinâmicos, com o intuito de desmistificar a ideia que tinham acerca da modalidade. Penso que apesar de todas as contrariedades, consegui manter os alunos interessados e entusiasmados com a disciplina, evitando que perdessem o gosto e a admiração que têm pela mesma. A seguir apresento excertos das opiniões dos alunos acerca da minha prestação enquanto professor, recolhidas no final do ano letivo:

“O professor mesmo perante as dificuldades e nas condições que se encontrava na escola, foi sempre criativo e deu o seu melhor para nos ensinar. Mostrou que as aulas teóricas também podem ser divertidas, à semelhança das práticas (...)”

(Aluno 2)

“Um dos motivos pelo qual o seu empenho foi excelente foi refletido principalmente nas aulas teóricas pois, o «stôr» não estava à espera de dar tanto tempo aulas teóricas e conseguiu dar a volta por cima, saindo-se muito bem (...)”

(Aluno 4)

“O desempenho professor não podia ter sido melhor... até das aulas teóricas vou ter saudades (...)”

(Aluno 5)

“O professor António Machado foi o primeiro professor de Educação Física a fazer com que eu faça exercício físico, pois eu nos anos anteriores ia para um canto sem fazer desporto o ano todo.”

(Aluno 7)

“Na minha opinião, as aulas de EF, mesmo sendo teóricas, conseguiram ser lúdicas e ao mesmo tempo dinâmicas, o que aumentou o gosto pelo desporto em todos.”

(Aluno 8)

4.6. Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.6.1. Diretor de Turma

O DT é um professor que coordena um grupo de docentes e, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola, com responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. Desempenha funções de coordenação e de articulação/mediação entre a ação

dos professores da turma, pela qual é responsável, e restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e encarregados de educação (Roldão, 1995).

Para Cruz (2006), o DT tem de ter um perfil que abarque diversas competências, salientando-se a comunicação e o relacionamento interpessoal. Para o mesmo autor, o DT é o responsável por fazer a ligação entre a escola e a família dos seus alunos e por isso deverá manter uma boa relação com os alunos, colegas, familiares e pessoal não docente.

Consciente da importância e o grau de complexidade da função de DT decidi, desde o início do EP, aprofundar e envolver-me, o mais possível, em todas as tarefas inerentes à função em causa. Para isso, após conhecer a DT da minha turma, e depois de lhe ter transmitido as minhas intenções, foi-me permitido acompanhar e participar em todo o trabalho que viria a ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Desta forma as minhas principais intervenções verificaram-se nas reuniões do conselho de turma, essencialmente, nas reuniões de avaliação, mas também nas reuniões com os encarregados de educação. Nas reuniões de avaliação, as minhas tarefas passaram por ler, para os outros professores da turma, as notificações que a Diretora de Turma tinha colocado nas Fichas de Registo de Avaliação (FRA) dos vários alunos; enquanto nas reuniões com os encarregados de educação foi-me dada a possibilidade de as conduzir, apresentando os resultados gerais obtidos pelos alunos, tendo a DT a única tarefa de entregar as FRA a cada encarregado de educação. Além das tarefas anteriormente mencionadas, fui eu que analisei os inquéritos da turma, preenchidos pelos alunos e respetivos encarregados de educação, fazendo depois a respetiva caracterização da mesma. Procurei aprender todos os ensinamentos que a DT da minha turma me transmitiu, tais como: justificar faltas, analisar o mapa de faltas dos alunos, preencher as FRA e convocar os Enc. Ed.

4.6.2. Clube de Natação

O “Clube de Natação” foi uma atividade de complemento curricular coordenada por um professor do GDEF, mas desenvolvida, essencialmente, por mim e pelo meu colega do NE. O professor coordenador acumulava cargos de

relativa importância na escola, nomeadamente relacionados com a mediação educativa, o que, na maioria das vezes, o impossibilitava de estar presente na piscina, delegando nos professores estagiários a dinamização do clube.

Este clube funcionou, ao longo do ano letivo, às quartas-feiras, entre as 11h15 e as 12h15 nas piscinas municipais de Rio Tinto, tendo sido ministradas 25 sessões desde setembro a junho.

Após eu e o meu colega termos tratados das inscrições, o clube arrancou com 20 participantes. Ao longo do ano letivo houve algumas desistências e outros alunos ocuparam os lugares que ficaram livres.

No início foi feita uma avaliação de diagnóstico de modo a conseguirmos formar grupos. Deste modo, foram criados dois grupos: o de iniciação e o de aperfeiçoamento.

Por opção minha fiquei responsável pelo grupo de iniciação, para o qual estruturei o processo de ensino-aprendizagem. Dentro do nível inicial foi ainda necessário criar outros dois subgrupos, uma vez que existiam alunos que nunca tinha tido qualquer contacto com a modalidade e outros que já dominavam alguns conteúdos básicos das técnicas de nado alternadas. Assim, o grupo de alunos que tinha a meu cargo foi dividido em dois níveis de desempenho: um nível referente à Adaptação ao Meio Aquático (AMA) e outro de Iniciação às Técnicas de Nado (ITN).

O “Clube de Natação” foi uma excelente oportunidade para mim, pois permitiu que me mantivesse ligado a uma das modalidades de que mais gosto e possibilitou que desenvolvesse os meus conhecimentos na área do ensino da Natação. Foi uma experiência bastante enriquecedora, que me proporcionou momentos bastante agradáveis e de aprendizagem. Permitiu-me a interação com alunos de diferentes escalões etários e também foi, durante o 1º período, a única oportunidade que tive de vivenciar, em contexto prática, o ensino do Desporto.

Na minha opinião, o clube conseguiu cumprir os seus objetivos e proporcionou aos alunos a hipótese de praticarem uma modalidade desportiva, que nem sempre é de fácil acesso a todos os que a pretendem praticar. Além disso, conseguimos com este clube que alguns alunos mantivessem uma prática

regular de atividade física, ainda que insuficiente (apenas uma vez por semana). Contudo, considerando que a maioria dos alunos apenas praticavam desporto em EF e atendendo ao facto de este ter sido um ano com poucas aulas práticas da referida disciplina, o clube acabou por contribuir para o combate ao sedentarismo dos referidos alunos.

Dado que este clube não fazia parte de nenhum projeto do Desporto Escolar, ou seja, não houve competição com outras escolas, os alunos registaram bons índices de assiduidade, para espanto da nossa parte. Isto porque foi-nos transmitido que em anos anteriores houve equipas de Natação inscritas no Desporto Escolar, mas que acabaram por desistir, visto que os alunos abandonaram a prática da modalidade. O facto de terem existido poucas desistências, e as que existiram foram motivadas por problemas de saúde (problemas alérgicos com o cloro ou de incompatibilidade de horários), são, de certa forma, sinónimo do sucesso deste clube. Além disso, também a evolução dos alunos foi bastante notória, já que um número significativo entrou para o clube alegando “não saber nadar” e terminou o ano letivo a nadar 25 metros de técnicas alternadas, cumprindo os principais critérios.

Após aquilo que referi anteriormente, no final do ano letivo, fiquei com o sentimento de dever cumprido e faço um balanço do clube claramente positivo. Eu e o meu colega, com o apoio do professor coordenador, conseguimos criar um grupo de alunos, que de uma forma assídua, partilharam o gosto pela prática da Natação e através do qual tiveram diferentes experiências e aprendizagens. Para tudo isto é necessário enaltecer o empenho e a responsabilidade manifestada pelos alunos ao longo dos 10 meses de envolvimento nas aulas/treinos.

4.6.3. Jornal “Vira a Página”

O jornal do Agrupamento “Vira a Página” foi, como é suposto, um excelente meio para a divulgação das diferentes atividades realizadas na escola. Entusiasmados pela PC no início do ano letivo, e enquanto professores estagiários, escrevemos uma notícia para o referido jornal de modo a divulgar o

fantástico acolhimento a que fomos sujeitos, por parte da EB2/3RT, que aceitou mais uma vez um núcleo de estágio de EF. Na mesma notícia foram também divulgadas informações sobre os clubes desportivos em que os professores estagiários iriam participar, enquanto dinamizadores (o clube de Futsal, bem como os outros clubes desportivos que necessitavam do pavilhão para serem promovidos, acabou por não ser dinamizado). Devido ao facto das instalações desportivas terem ficado prontas apenas no final do terceiro período, o GDEF achou por bem não iniciar as atividades que iriam ter pouca adesão e pouco tempo para serem dinamizadas.

Foi também enviado para a redação do “Vira a Página” um texto elaborado pelos professores estagiários sobre a importância dos estudos em complementaridade com a prática desportiva de alto rendimento. Foram retratados exemplos de jogadores profissionais de Futebol, naturais de Rio Tinto e arredores, com o objetivo de esclarecer os leitores sobre curiosidades do referido tema.

A participação do NE no Jornal “Vira a Página” é a seguir apresentada:

“EB 2/3 de Rio Tinto forma professores/alunos

Como tem sido habitual nos anos letivos anteriores, também este ano, a escola EB 2/3 de Rio Tinto acolheu dois professores estagiários de Educação Física. Os referidos estagiários são professores na EB 2/3 de Rio Tinto e alunos do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Os professores António Machado e Filipe Oliveira são cooperados pela professora Felismina Pereira, docente de Educação Física na EB 2/3 de Rio Tinto e orientados pela professora Luísa Estriga, docente na FADEUP.



Figura 2 - Obras no Pavilhão Desportivo

É com grande orgulho e satisfação que os professores estagiários aprendem e vivenciam a sua futura profissão nesta Escola. Prometem trabalho, esforço e dedicação, para ajudarem a atingir os objetivos propostos pela instituição que representam, como

forma de agradecer o fantástico acolhimento que foram sujeitos por parte dos professores, funcionários e alunos. Um obrigado, sincero, a todos!

O Núcleo de Estágio coopera, em termos pedagógicos, com o professor João Paulo, no Clube de Natação, que decorre nas Piscinas Municipais de Rio Tinto, todas as Quartas-Feiras, das 11h15 às 12h15, e é responsável pela dinamização do Clube de Futsal, que decorrerá, assim que seja possível, às Quintas-Feiras, das 8h25 até às 9h10.

Desde o início do ano letivo que os professores estagiários e os restantes professores do grupo disciplinar de Educação Física se deparam com a falta de disponibilidade das instalações desportivas escolares e deste modo, não podem desenvolver a prática pedagógica, tal como gostariam e seria suposto. Assim sendo, esta indisponibilidade de instalações, que já dura desde maio devido a obras de remodelação do pavilhão e do espaço exterior, não afeta apenas os alunos, que ficam privados da prática desportiva escolar (e que para muitos é a única oportunidade que têm de praticar Desporto), mas também interfere com todos os professores que estão ligados ao Desporto e à Educação Física e que necessitam destas instalações para exercerem, com êxito, a sua profissão.

Núcleo de Estágio EF 2014/2015

Curiosidades

Bons alunos na escola, excelentes jogadores no relvado

Muitos dos jovens que querem ser jogadores, a maior parte das vezes não conseguem conciliar o futebol com a escola, acabando por optar apenas por uma coisa. Normalmente, a opção, acaba por ser a “carreira” futebolista. No entanto, felizmente há exceções!

Falamos de André Silva, Ivo Rodrigues e Tozé. Os dois primeiros são internacionais sub-20 portugueses e jogadores do FC Porto B (2ª Liga Portuguesa), o terceiro é internacional sub-21 de Portugal e joga atualmente no Estoril Praia (1ª Liga Portuguesa), por empréstimo do FC Porto. Eles conseguem ser craques no futebol e bons alunos na escola. Afinal, de que adianta ter talento e não ter habilitações?

O André e o Ivo são naturais de Rio Tinto, mais precisamente de Baguim do Monte e terminaram o ensino secundário com bom aproveitamento escolar.

O Tozé, natural de Forjães- Esposende, é um caso de excelência. Completou o ensino secundário, na Escola António Nobre, com média de 20 valores! Em 2011 foi

distinguido pela Câmara Municipal do Porto com o galardão “Rumo à Excelência”, prémio de mérito escolar instituído pela autarquia. No mesmo ano matriculou-se em Medicina Veterinária no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Atualmente, encontra-se matriculado no mestrado integrado de Medicina Veterinária. No entanto, a falta de tempo, não lhe permite frequentar as aulas.

Estes três casos são a prova de que é possível conciliar os estudos e o Desporto, conseguindo mesmo obter excelentes resultados nas duas vertentes. Lembra-te que “o único local onde o sucesso aparece antes do trabalho é no dicionário!”.

4.6.4. Ação de Formação/Sensibilização sobre Suporte Básico de Vida

Após o NE juntamente com a PC ter decidido realizar uma ação de formação/sensibilização sobre Suporte Básico de Vida (SBV), foi necessário, com a devida antecedência, definir vários detalhes: quem seria o “formador” responsável para ministrar a referida ação, o horário e a data da realização, os recursos materiais e espaciais, o público-alvo e por último como se realizaria a divulgação.

A organização desta ação de formação/sensibilização foi um procedimento de elevada responsabilidade, uma vez que era a capacidade de organização e de realização do NE que estava em jogo.

O principal objetivo passou por organizar uma atividade, direcionada para os alunos e aproveitar a ocasião para desenvolver alguma experiência, na área de gestão e organização de atividades/formações desportivas.

A escolha do tema – Suporte Básico de Vida – teve essencialmente a ver com a sua importância na atualidade e por se ter verificado, atempadamente, que os alunos não tinham conhecimentos sobre o mesmo.

Inicialmente optámos por estruturar o programa de forma a todos os alunos do 8º ano tivessem acesso. No entanto, esse foi logo um obstáculo, já que além de serem demasiados alunos, o que implicaria a realização de várias sessões, também não havia compatibilidade de horários entre as turmas e a pessoa escolhida para dirigir a formação.

Assim, o NE com o abalo da PC decidiu realizar a formação apenas para as turmas dos professores estagiários de EF.

A ação de SBV realizou-se no dia 5 de março de 2015 e teve a preciosa colaboração da enfermeira Sílvia Barbosa, responsável pelos projetos de saúde do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto e que foi quem ministrou a referida formação. Decorreu no auditório da escola, no horário das aulas de EF das respetivas turmas, num bloco de quarenta e cinco minutos.

Foram transmitidos conhecimentos acerca da cadeia de sobrevivência, da posição lateral de segurança (PLS) e de como atuar em situações de engasgamento.

No final da ação, os alunos revelaram-se bastante satisfeitos e consideraram ter sido muito importante a sua realização, já que através da realização de gestos simples é possível salvar a vida de uma pessoa. A ação de formação, que foi contemplada no Plano de Anual de Atividades, teve a avaliação de “Muito Bom” e a sua reedição foi sugerida por vários professores, incluindo a professora diretora do Agrupamento.

4.6.5. Desporto num Click

“Desporto Num Click” foi o nome escolhido para um concurso fotográfico, organizado pelo NE. O concurso, destinado a todos os alunos da escola, visava fotografar um momento desportivo com a presença ou não do aluno. Tinha como principais objetivos contribuir para a prática desportiva; promover o gosto pelo Desporto; sensibilizar os alunos para a importância da prática desportiva; e fomentar o interesse dos alunos em assistir a espetáculos desportivos.

O referido concurso decorreu entre 30 de abril e 18 de maio do corrente ano e não teve custos financeiros, pelo que facilmente foi aceite, após a sua submissão no Departamento de Expressões. Tinha prémios para os três primeiros lugares: 1º lugar – 2 bilhetes para um jogo do FCP no campeonato; 2º lugar – 2 bilhetes para visitar o Museu do FCP; 3º lugar – 1 bilhete para visitar o estádio do Dragão.

Apesar de considerarmos que foi uma boa iniciativa, em que era fácil participar, além de ter sido organizada com todos os pormenores, incluindo um regulamento específico elaborado para o efeito, não teve a adesão que pretendíamos. Quando nos apercebemos da fraca adesão que o concurso estava a ter, elaboramos uma “nota de informação”, que foi lida em todas as turmas de modo a aumentar o interesse dos alunos. Isto porque chegámos à conclusão de que os diversos cartazes distribuídos pela escola não tinham resultado conforme se pretendia. Apesar de todos os esforços e medidas, apenas participou um aluno que recebeu os prémios todos. Julgo, por isso, que o concurso não foi assim tão atrativo para os alunos como se pretendia.

4.7. Área 3: Desenvolvimento Profissional

O Desenvolvimento Profissional é um dos grandes eixos centrais da atividade docente. De acordo com Ponte et al. (2000) um professor dificilmente poderá realizar um ensino eficaz, ou contribuir positivamente na comunidade educativa em que se encontra, se não procurar estar devidamente atualizado, não procurar conhecer os meios didáticos disponíveis, nem desenvolver as suas competências profissionais, pessoais e organizacionais. Para Matos (2014a, p. 7) esta área *“engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação”*.

No seguimento do que é referido pelos autores supracitados, o professor deve procurar fazer uma formação contínua. Para isso deve investir na aquisição de novos conhecimentos, novas metodologias e novas estratégias que lhe permitam desempenhar a sua função de forma eficaz. Só desta forma conseguirá evoluir, suprimindo as suas limitações e potencializando as suas capacidades.

Neste sentido, o EP proporcionou-me experiências e vivências que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Desde logo destaco as sessões dinamizadas na Faculdade, no âmbito da unidade curricular de Tópicos da Educação Física e Desporto I e II,

nomeadamente os seminários acerca do Treino Funcional, do Desporto, Bem Estar e Desenvolvimento Humano, da Gestão Desportiva, do Treino e Performance, do Suporte Básico de Vida e as próprias Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional, onde foi debatido ao longo de um dia o tema “A Educação Física em Perspetiva”. Todas as palestras/sessões a que assisti, permitiram-me melhorar e aumentar os meus conhecimentos nas diversas áreas em que se interrelacionam. Foram mais uma oportunidade de aprendizagem e contribuíram para a minha formação pessoal, profissional e académica.

Uma outra formação em que estive presente, mas que não foi tão direcionada para o ensino, foi a “Formação de Treinadores: desenvolvimento da aprendizagem e identidade profissional do Treinador de Desporto”. Esta formação, que decorreu também na FADEUP, tal como o nome indica, foi mais direcionada para os treinadores e para o treino. No entanto, permitiu-me adquirir novos conhecimentos e possibilitou-me um aumento da bagagem teórica que até então dispunha. Apesar de o treino ter sido a palavra de ordem, muitos aspetos consegui transportá-los para o ensino, o que engrandeceu a minha formação.

Também as sessões referentes ao EP, que decorreram na Faculdade ao longo do ano letivo, permitiram-me sobretudo criar e definir estratégias para aplicar na prática (nas aulas que lecionei), além de que possibilitaram relembrar conhecimentos anteriormente aprendidos.

Por fim, mas não menos importante, outra formação que frequentei foi “A Supervisão enquanto prática colaborativa”, que decorreu na escola que acolheu o meu EP. Foi uma formação importante para a construção e para o desenvolvimento da minha identidade profissional, na medida em que permitiu desmistificar a ideia que tinha acerca da supervisão dos professores, que atualmente ocorre nas escolas.

Além das formações, que anteriormente referi, também há um aspeto que contribuiu bastante para o meu desenvolvimento profissional e que me permitiu ser melhor professor, aula após aula. Faço referência, claro está, ao papel da reflexão, enquanto fio condutor de todo este processo formativo. Embora já me tenha debruçado sobre este tema no presente documento, não posso deixar de

me identificar com aquilo que Alarcão (1996, p. 177) refere “*ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade*”.

CAPÍTULO V

5. A interrupção das aulas práticas de Educação Física e a indisciplina dos alunos: um estudo com os alunos da escola EB 2/3 de Rio Tinto

5.1. Justificação e pertinência do estudo

“A indisciplina não é um problema novo. Foi, é, e provavelmente será sempre um problema da escola e das relações entre professores e alunos.”

(Lima, 2010, p. 1)

O presente estudo centra-se na problemática da indisciplina, dado que alguns professores da EB2/3RT começaram a relatar um aumento dos casos de indisciplina (dentro e fora da sala de aula), que entendiam relacionar-se com a interrupção das aulas práticas de EF. Assim, este tema tornou-se recorrente entre os professores, pelo que se entendeu pertinente verificar se realmente existiu um aumento dos casos de indisciplina e estudar a sua eventual relação com a ausência de aulas práticas de EF e consequente aumento do número de aulas de carácter teórico (em contexto de sala de aula).

A indisciplina é “um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2001, p. 43). Assim, indisciplina pode ser entendida como um “*construto social*” (Amado, 2001, p. 115; Domingues, 2001, p. 13) que se traduz em comportamentos que perturbam ou impedem a realização ou o desenvolvimento das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que colocam em causa as regras e valores da instituição escolar e de convívio. Veiga (2007) refere que indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão das normas e regras escolares que prejudica as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola.

Torna-se igualmente pertinente analisar a importância que a disciplina de Educação Física pode ter no combate ou na diminuição da indisciplina na escola. Embora seja uma disciplina em que está implícito o desporto como matéria de ensino, para a qual são direcionados a maioria dos seus objetivos, é relevante destacar que a EF também assume outros papéis, já que ao estar inserida no currículo escolar, contribuiu para a formação integral do aluno.

Neste sentido, Oliveira (2011) refere que um dos principais objetivos da EF é auxiliar o aluno na construção autónoma do pensamento, levando-o à consciencialização, ao respeito pelas regras do grupo em que está inserido, à introdução de parâmetros como os de ética, para que ele possa interiorizar valores de conduta moral, reciprocidade e cooperação. Com esta disciplina, de cariz predominantemente prático, pretende-se também fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitam solucionar problemas de ordem pessoal e corporal, além de introduzir conceitos de hábitos saudáveis de higiene, nutrição e saúde (Daólio, 1995).

A Educação Física é uma disciplina em que a hegemonia das atividades está relacionada com a corporalidade, o jogo e o movimento, por meio dos quais o aluno deve apropriar-se da cultura corporal, envolvendo aspetos lúdicos, artísticos, agonísticos e estéticos (Manoel et al., 1998). Por esta razão, é uma disciplina que tem um papel importante na promoção da Atividade Física e Desportiva em geral.

De acordo com o *American College of Sports Medicine* (ACSM), a Atividade Física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos, que se traduz num aumento de dispêndio de energia. Além disso, pode ser também “marcante a nível psicológico e social”, tal como afirma (Martins, 2010, p. 32).

A prática de Atividade Física, de forma regular, em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e 18 anos, traduz-se em inúmeros benefícios na saúde e no bem-estar dos mesmos (Cavill, Biddle e Sallis (2001), cit. por Salgado, 2009). A nível físico destacam-se a aquisição de habilidades motoras, o aumento da capacidade física ou simplesmente a melhoria da saúde (redução dos fatores de risco de doenças crónicas; redução do excesso de peso e

obesidade). A nível psicológico, permite elevar a autoestima, reduzir os sintomas de ansiedade e depressão, desenvolver o respeito e a cooperação com os outros, fomentar o espírito competitivo, do desportivismo e da autoconfiança. Tem também impacto a nível social, já que fomenta a socialização e a relação entre os alunos e o professor, e a nível moral, pois permite a aquisição de regras e valores imprescindíveis para viver em sociedade (Martins, 2010; Rodrigues, 2012).

A Educação Física possibilita a aprendizagem de regras sociais, que se refletem na partilha, no jogo em equipa, no aceitar as vitórias e as derrotas, na divisão do material, no respeito das regras e dos colegas (Neira, s.d.). Morouço et al. (2008) referem que a Educação Física é muito importante na definição do estilo de vida que cada aluno adota, no que diz respeito aos aspetos mais sociais como o *fair-play*, companheirismo, igualdade social, competitividade, entre outros.

É certo que os alunos adolescentes passam por uma fase de identificação da personalidade. De modo a revelarem-se, a impor a própria personalidade e reafirmar a individualidade, o adolescente esforçam-se, estuda, desenvolve determinado assunto, brilha em certas matérias e aplica-se no desporto, para que possa ser respeitado pelos colegas e ser o número um em alguma coisa (Formosinho & Fernandes, 1987).

Para Bento (1995, p. 110) "a escola precisa de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria; precisa que se goste dela. O desporto pode contribuir para isso, com dias desportivos, com competições e torneios internos e externos, com pontos altos na vida escolar. Trata-se de, pelo desporto, integrar mais a vida na escola e a escola na vida". Por esta razão, as aulas de Educação Física, quando bem estruturadas e planeadas, podem promover nos alunos o gosto pelo desporto e desta forma levá-los a praticar exercício físico, dentro ou fora da escola, podendo estes usufruir dos benefícios da prática regular da Atividade Física, anteriormente mencionados.

Para Smoll (1988) todos esses benefícios têm consequências positivas que integram o caráter de formação dos jovens.

Não obstante a relevância que é atribuída ao papel da Educação Física, nos últimos anos verificou-se uma redução da carga horária da disciplina, bem como a sua desvalorização ao ser retirada do cálculo da nota final do ensino secundário. A aprovação do Decreto-lei nº 39/2012 “promoveu de forma totalmente injustificada uma redução horária da carga horária em EF no ensino secundário e no 3º ciclo do ensino básico a qual, na prática, levou a que nos últimos dois anos, um cada vez maior número de escolas tenham sistematicamente reduzido a carga horária da EF, com todos os efeitos nefastos que daí advieram, limitando a única área do currículo que contribui direta e decisivamente para a saúde da população infantojuvenil portuguesa” (Ferro & Lourenço, 2015).

Não conheço quaisquer estudos que tenham analisado o impacto das medidas acima referidas, em especial redução da carga horária da disciplina de Educação Física, ou até da sua completa supressão. Assim, a realidade que tive oportunidade de vivenciar revelou ser uma oportunidade singular para se estudar este problema, sendo que uma experiência desta natureza dificilmente seria autorizada num contexto escolar normal.

5.2. Problema e objetivo do estudo

O principal objetivo deste estudo é verificar se existiu um aumento da indisciplina durante o período de interrupção das aulas práticas de EF e tentar analisar a sua tipologia.

5.3. Metodologia

5.3.1. *Design* do estudo

O estudo em causa é de natureza retrospectiva, dada a impossibilidade de ser realizado de forma prospetiva, o que seria mais apropriado.

Para a realização do presente estudo foram considerados todos os casos de indisciplina formalmente registados, relativos a todos os alunos do 5º ao 9º

ano de escolaridade, da EB 2/3 de Rio Tinto. Foram incluídos os registos ocorridos no ano letivo 2013/2014, relativos ao primeiro e segundo períodos, no qual existiram aulas práticas de EF, e no ano letivo 2014/2015 relativos ao primeiro e ao segundo períodos, no qual as aulas de EF foram maioritariamente teóricas.

Foram recolhidos dados dos quatro períodos em estudo. De destacar que em 2013/2014 nos dois períodos houve 129 dias de aulas (67 do primeiro período e 62 do segundo), enquanto em 2014/2015 houve apenas 118 dias de aulas (66 no primeiro período e 52 no segundo).

Figura 3 – Calendarização da tipologia das aulas de Educação Física (práticas ou teóricas) no período em análise

2013/2014								Férias Escolares	2014/2015							
Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.		Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
1º Período				2º Período					1º Período				2º Período			
Aulas Práticas									Aulas Teóricas							

Legenda:

Início das Obras

Recolha de Registos

5.3.2. Caracterização da amostra

Para efeitos de comparação dos casos de indisciplina em função do número de alunos da escola, foram incluídos todos os alunos da escola nos anos letivos em estudo.

A figura 3 apresenta o número de turmas por ano de escolaridade e por ciclo de ensino nos dois anos letivos, que o presente estudo faz referência.

Figura 4 – Número de turmas por ano de escolaridade e por ciclo de ensino nos dois anos letivos

Ano Letivo	Ano de Escolaridade	Número de Turmas	Número de Turmas por ciclo
2013/2014	5º	8	18
	6º	10	
	7º	7	21
	8º	8	
	9º	6	
2014/2015	5º	8	16
	6º	8	
	7º	9	22
	8º	6	
	9º	7	

Na totalidade, foram recolhidas 864 ocorrências de indisciplina, devidamente registadas. Destas, 552 aconteceram apenas no ano letivo 2014/2015. No total estiveram envolvidos 380 alunos, de ambos sexos e dos vários anos de escolaridade.

Instrumentos

Dada impossibilidade de estudar os casos de indisciplina de forma prospetiva, uma vez que os eventos já tinham passado, optou-se por utilizar o Relatório da Monitorização das Situações de Indisciplina e a Ficha de Registo de Participações no Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID).

O Relatório da Monitorização das Situações de Indisciplina é um documento elaborado pelo mediador educativo da escola, no final de cada período e é onde estão contabilizados todos os casos de indisciplina por turma, ocorrido em cada período de cada ano letivo. Até ao final do ano letivo 2013/2014 este documento era o único que contemplava os casos de indisciplina que

ocorriam na escola. Nele são registados os nomes dos alunos, o número, a turma, as medidas corretivas aplicadas e as medidas disciplinares sancionatórias em cada caso. De acordo com a sua configuração pressupõe-se que sejam também registados os motivos que justificaram as medidas designadas para cada caso, no entanto verifiquei que nem sempre este procedimento foi cumprido.

No início do ano letivo de 2014/2015 passou a utilizar-se a Ficha de Registo de Participações no GID. É uma ficha elaborada e adotada pela EB2/3RT e é utilizada sempre que um aluno é reencaminhado para o GID. Pode ser preenchida por um professor, por um assistente operacional ou por um aluno, servindo para formalizar e especificar as ocorrências em causa. Nesta ficha deve(m) ser assinalado(s) o(s) motivo(s) que consubstanciou a ocorrência de uma situação de indisciplina, nomeadamente: “sair da sala de aula sem autorização”; “desrespeitar ordens de docentes ou assistentes operacionais”; “recusar a realização de tarefas escolares”; “perturbar frequentemente o ambiente da sala de aula”; ofender verbalmente”; “agredir fisicamente”; “utilizar indevidamente meios e materiais tecnológicos e/ou informáticos”; “Falsificar assinaturas ou elementos de avaliação”; “furtar bens”; “consumir tabaco, bebidas alcoólicas, drogas em recinto escolar”; “sair da escola sem autorização do Encarregado de Educação” ou da Diretora”; “usar indevidamente/incorretamente espaços e/ou material/esquipamentos escolares”; “transportar materiais, instrumentos ou engenhos passíveis de causarem danos físicos” e “outra situação”. Na referida ficha deve ainda ser registada a tarefa que o aluno terá que realizar no GID e tem um espaço para o próprio aluno relatar o acontecimento.

Na análise das Fichas de Registo de Participações no GID deparei-me com o preenchimento incompleto em algumas delas, o que impossibilitou que o presente estudo fosse mais aprofundado, pois não consegui recolher dados que me permitissem uma análise mais detalhada.

5.3.3. Procedimentos Metodológicos

As ocorrências do ano letivo 2013/2014 foram recolhidas através da consulta do Relatório da Monitorização das Situações de Indisciplina. Os casos de indisciplina ocorridos no ano letivo seguinte foram recolhidos com base na análise das Fichas de Registo de Participações no GID. Estas fichas, apesar de não estarem todas elas totalmente preenchidas, permitem-me explorar outros aspetos, como por exemplo a idade dos alunos com casos de indisciplina, o local das ocorrências, os tipos de ação, os intervenientes e as disciplinas em que os referidos casos aconteceram.

Os dados foram recolhidos no final do segundo período do ano letivo 2014/2015, de modo a que fosse possível incluir todos os casos ocorridos até esse momento (Figura 2).

Considerando que estava a comparar anos diferentes, do ponto de vista do número de alunos, dias de aulas por períodos, número de alunos, entre outros, não foi possível utilizar os valores absolutos pelo que se recorreu ao cálculo de índices e proporções que permitissem comparar os dois anos letivos, à luz de procedimentos habituais utilizados em epidemiologia. Assim, recorreu-se ao cálculo da taxa de prevalência, que representa a proporção de alunos com comportamentos de indisciplina, e a incidência que diz respeito ao número de casos de indisciplina num espaço de tempo definido (Aguilar, 2014).

De forma a reunir todas as ocorrências e informação recolhida, de ambos anos letivos, foi elaborada uma tabela numa folha de cálculo do *Microsoft Office Excel 2013®*, optando-se depois por transferir os dados para o *software* SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21, para Windows, com o intuito de ser mais viável a análise dos mesmos.

5.3.4. Procedimentos Estatísticos

De modo a dar resposta ao objetivo delineado para o presente estudo, efetuaram-se as medidas estatísticas básicas, incluindo médias, somatórios,

proporções, que permitiram calcular os valores apresentados ao longo do estudo.

5.4. Resultados e discussão

5.4.1. Ano letivo com aulas práticas (2013/2014)

Na figura 4 estão apresentados os dados relativos ao número de casos de indisciplina ocorridos no ano letivo com aulas práticas de EF, nos dois períodos em estudo. Neste quadro constam ainda outros dados, nomeadamente o número médio de alunos por turma, o número de alunos com casos de indisciplina, o número de casos de indisciplina e o número de reincidências por aluno.

Figura 5 – Dados absolutos sobre os casos de indisciplina relativos aos períodos com aulas práticas de EF (2013/2014)

Período	Ano de escolaridade	Nº de turmas por ano	Nº de alunos por ano	Nº médio de alunos por turma	Nº de dias de aulas	Nº de alunos com casos de indisciplina	Nº de casos de indisciplina	Taxa de reincidência por aluno
1º Período	5º	8	175	22	67	12	28	2
	6º	10	238	24		17	30	2
	7º	7	164	23		18	42	2
	8º	8	180	23		10	19	2
	9º	6	143	24		8	9	1
Total 1ºP			900	23		65	128	2
2º Período	5º	8	175	22	62	15	32	2
	6º	10	238	24		23	40	2
	7º	7	164	23		21	45	2
	8º	8	180	23		20	33	2
	9º	6	143	24		20	34	2
Total 2ºP			900	23		99	184	2
Totais			900		129	164	312	2

Conforme consta da figura acima referido, pode-se verificar que o número de alunos manteve-se igual do 1º para o 2º período, no entanto o número de dias

de aulas foi superior no 1º período. De um modo geral, observou-se também um aumento do número de alunos com casos de indisciplina e do número de casos de indisciplina, do 1º para o 2º período.

A figura 5 apresenta os valores médios obtidos para os índices calculados para cada um dos anos de escolaridade e para o 1º e 2º períodos (2013/2014).

Figura 6 – Incidência e prevalência da indisciplina no ano letivo com aulas práticas de EF (2013/2014)

Período	Ano de escolaridade	Nº de ocorrências de indisciplina / turma por período	Nº de alunos com casos de indisciplina/ turma por período	Prevalência de alunos com situações de indisciplina por ano de escolaridade	% de casos de indisciplina por ciclo
1º Período	5º	2,51	1,07	16,0%	14,3%
	6º	2,15	1,22	12,6%	
	7º	4,30	1,84	25,6%	14,2%
	8º	1,70	0,90	10,6%	
	9º	1,07	0,96	6,3%	
Total 1ºP				14,2%	14,2%
2º Período	5º	3,10	1,45	18,3%	17,5%
	6º	3,10	1,78	16,8%	
	7º	4,98	2,32	27,4%	23,2%
	8º	3,19	1,94	18,3%	
	9º	4,39	2,58	23,8%	
Total 2ºP				20,4%	20,4%
Totais				17,3%	17,3%

De um modo geral verifica-se um aumento de todas as taxas relativas à indisciplina do 1º para o 2º período.

5.4.1.1. Número de ocorrências de indisciplina por turma, num período escolar com duração típica de 48 dias (3 meses)

No gráfico 1 faz-se representar o número de ocorrências de indisciplina por turma no 1º e o 2º períodos de 2013/2014. Assim, é observável um aumento

do número de situações de indisciplina do primeiro para o segundo período, em todos os anos de escolaridade, sendo que é no 9º ano que esse aumento é maior (passou de uma ocorrência no 1º período para cerca de 4 no 2º). Acresce realçar que é no 7º ano que se observam os valores mais elevados, quer no 1º quer no 2º período (no 1º período foram contabilizadas 4 ocorrências por turma e no período seguinte registaram-se 5 ocorrências).

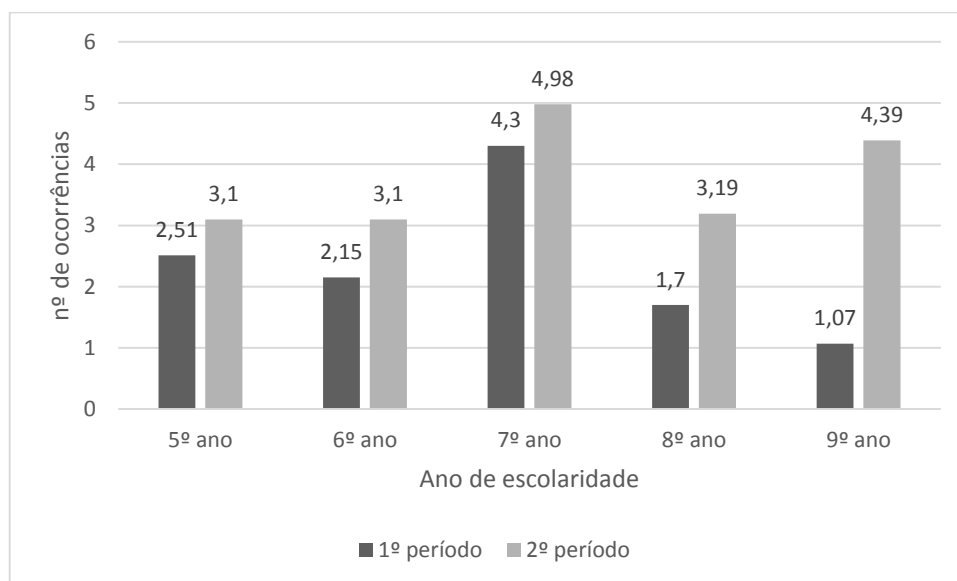


Gráfico 1 – Número de ocorrências de indisciplina por turma em função dos períodos escolares estudados, com aulas práticas de Ed. Física (2013/2014)

5.4.1.2. Prevalência de situações de indisciplina

No gráfico 2 compara-se a taxa (%) de comportamentos de indisciplina (contabilizando-se as situações de reincidência) relativamente à totalidade dos alunos de cada ano de escolaridade da escola em causa. Com efeito, verifica-se mais casos de indisciplina por aluno no 7º ano, acima dos 25% nos dois períodos. Ainda assim observa-se um aumento mais marcado no 8º e no 9º ano, embora seja no 9º que se verifica com maior destaque, já que passa de 6% no 1º período para 24% no período seguinte.

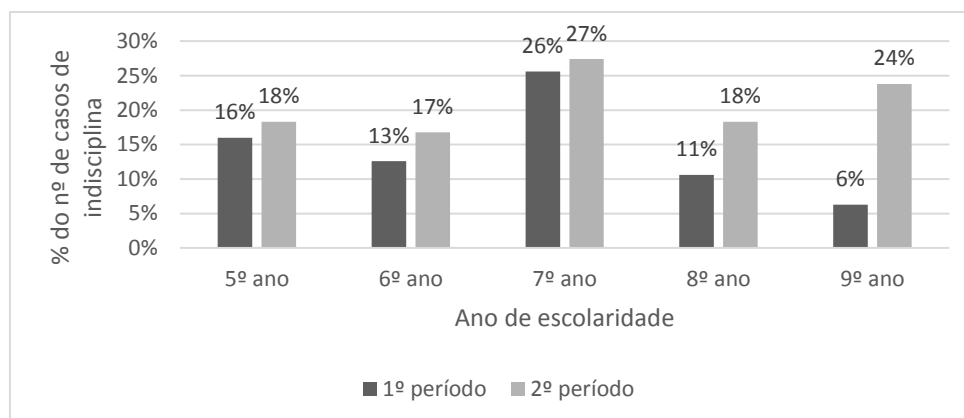


Gráfico 2 – Número de casos de indisciplina por aluno no 1º e no 2º período, no ano letivo com aulas práticas (2013/2014).

5.4.2. Ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)

Na figura 6 são representados os dados sobre ao número de casos de indisciplina ocorridos no ano letivo sem aulas práticas, em ambos períodos.

Figura 7 - Dados absolutos sobre os casos de indisciplina relativos aos períodos sem aulas práticas de EF (2014/2015)

Período	Ano de escolaridade	Nº de turmas por ano	Nº de alunos por ano	Nº médio de alunos por turma	Nº de dias de aulas por período	Nº de alunos com casos de indisciplina	Nº de casos de indisciplina	Taxa de reincidência por aluno
1º Período	5º	8	166	21	66	16	35	2
	6º	8	175	22		21	56	3
	7º	9	212	24		25	41	2
	8º	6	144	24		25	68	3
	9º	7	171	24		5	6	1
Total 1ºP			868	23		92	206	2
2º Período	5º	8	166	21	52	22	68	3
	6º	8	175	22		37	139	4
	7º	9	212	24		43	109	3
	8º	6	144	24		11	13	1
	9º	7	171	24		11	17	2
Total 2ºP			868	23		124	346	3
Totais			868		118	216	552	3

Através da análise da mesma, pode-se verificar que o número de alunos manteve-se igual do 1º para o 2º período, no entanto o número de dias de aulas foi superior no 1º período. De um modo geral observa-se também um aumento do número de alunos com casos de indisciplina e do número de casos de indisciplina, do período inicial para o seguinte.

O quadro 7 mostra os dados sobre a incidência da indisciplina no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015).

Figura 8 - Incidência e prevalência da indisciplina no ano letivo sem aulas práticas de EF (2014/2015)

Período	Ano de escolaridade	Nº de ocorrências de indisciplina / turma por período	Nº de alunos com casos de indisciplina/ turma por período	Prevalência de alunos com situações de indisciplina por ano de escolaridade	% de casos de indisciplina por ciclo
1º Período	5º	3,18	1,45	21,1%	26,5%
	6º	5,09	1,91	32,0%	
	7º	3,31	2,02	19,3%	23,4%
	8º	8,24	3,03	47,2%	
	9º	0,62	0,52	3,5%	
Total 1ºP				23,7%	24,9%
2º Período	5º	7,85	2,54	41,0%	60,2%
	6º	16,04	4,27	79,4%	
	7º	11,18	4,41	51,4%	23,5%
	8º	2,00	1,69	9,0%	
	9º	2,24	1,45	9,9%	
Total 2ºP				39,9%	41,8%
Totais				31,8%	33,4%

Pela análise da figura anteriormente apresentada, pode verificar-se um aumento dos dados do 1º para o 2º período (à exceção do 8º ano, em que se observa uma diminuição). No entanto o gráfico 3 permite compreender melhor os factos mencionados, já que apresenta a comparação do número de ocorrências de indisciplina por turma.

5.4.2.1. Número de ocorrências de indisciplina por turma, num período com duração típica de 48 dias (3 meses)

O gráfico 3 representa um aumento do número de ocorrências de indisciplina em comparação, do 1º para o 2º período, no 5º, no 6º, no 7º e no 9º ano e uma diminuição desse mesmo número no 8º ano. O maior aumento do número de ocorrências por turma verifica-se no 6º ano, onde passou de 5 ocorrências no 1º período para 16 ocorrências no 2º. Esse aumento também é relativamente acentuado no 7º ano, já que o número de ocorrências por turma subiu de 3 ocorrências no 1º período para 11 ocorrências no 2º. A diminuição verificada do 1º para o 2º período no 8º ano é bastante significativa, uma vez que passam de 8 ocorrências no 1º período para apenas 2 ocorrências no 2º.

Presume-se que este aumento esteja relacionado com a continuidade das aulas teóricas de EF, que ocuparam grande parte do 2º período.

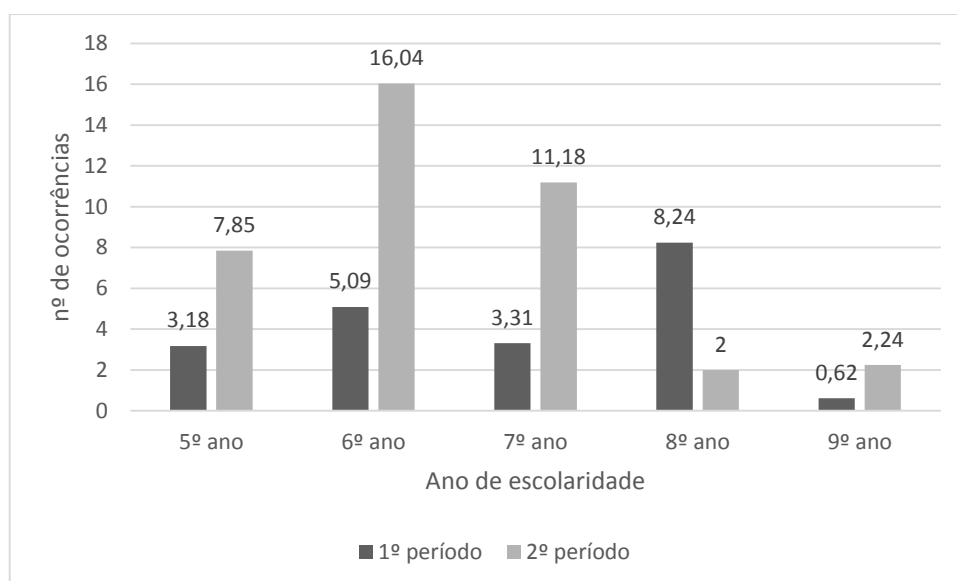


Gráfico 3 - Número de casos de indisciplina por aluno no 1º e no 2º período, no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015).

5.4.2.2. Prevalência de situações de indisciplina por aluno

O gráfico 4 mostra a comparação do número de casos de indisciplina por aluno, entre o 1º e o 2º período do ano letivo sem aulas práticas. Através da sua análise, pode-se constatar um aumento do número de casos de indisciplina por aluno, comparando o 1º para o 2º período, em praticamente todos os anos de escolaridade, à exceção do 8º ano.

O aumento entre períodos é mais representativo no 6º ano, passando de 32% dos alunos para 79,4%. Ou seja, isto quer dizer que no 2º período, 79% dos alunos de cada turma do 6º ano tiveram casos de indisciplina. Ao invés o aumento não é tão notório no 9º ano, onde a percentagem do número de casos de indisciplina por aluno não ultrapassa os 10% no segundo período.

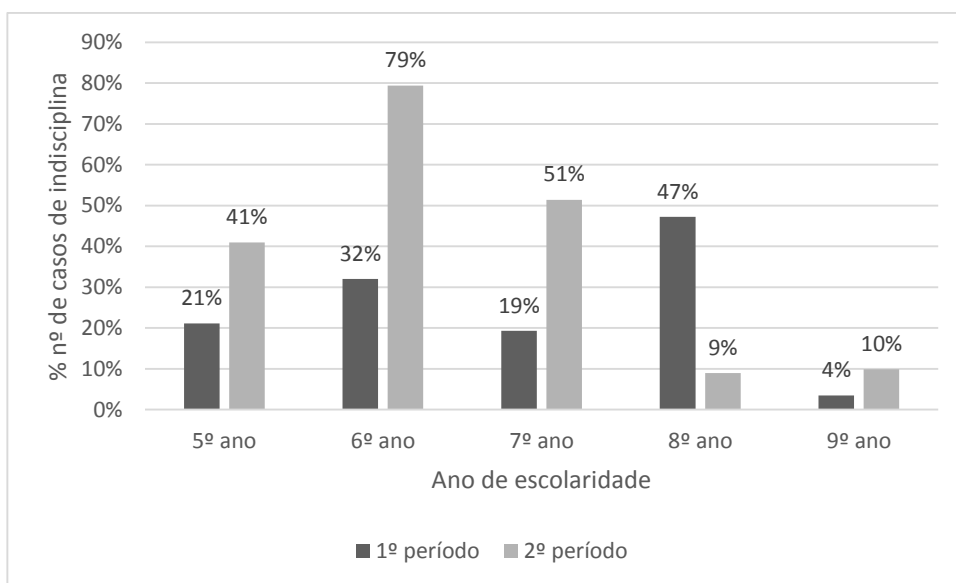


Gráfico 4 - Número de casos de indisciplina por aluno no 1º e no 2º período, no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015).

5.4.3. Comparação dos dados entre o ano letivo com aulas práticas e o ano letivo sem aulas práticas

5.4.3.1. Número de ocorrências por turma

5.4.3.1.1. 1º Período

O gráfico 5 apresenta os dados acerca do número de ocorrências por turma no 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas). Mediante a análise do mesmo pode-se verificar que o número de ocorrências por turma aumentou do ano 2013/2014 (com aulas práticas) para o ano 2014/2015 (sem aulas práticas) no 5º, no 6º e no 8º ano de escolaridade e diminuiu no 7º e no 9º ano. O aumento verificado é mais visível no 6º e no 8º ano, sendo que neste último o número de ocorrências por turma passou de cerca de 2 ocorrências por turma para 8 ocorrências por turma.

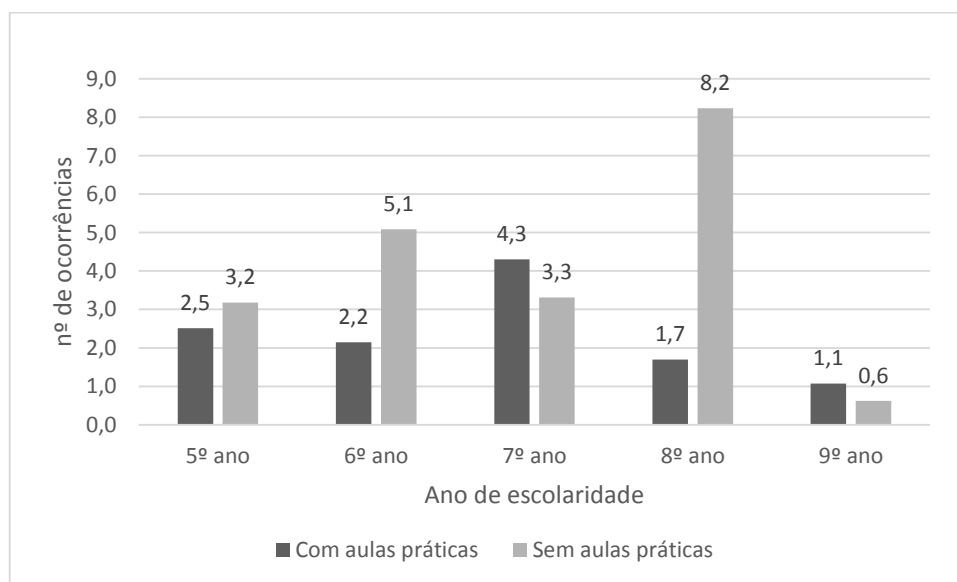


Gráfico 5 - Comparação do número de ocorrências por turma no 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)

5.4.3.1.2. 2º Período

No gráfico 6 é possível verificar os dados sobre o número de ocorrências por turma no 2º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas).

Ao interpretar o referido gráfico, pode verificar-se que o número de ocorrências por turma aumentou no 5º, no 6º e no 7º ano do ano letivo 2014/2015 (sem aulas práticas) e diminuiu nesse mesmo ano letivo no 8º e no 9º ano. É no 6º ano que o aumento verificado ganha maior expressão, passando de 3 ocorrências por turma no ano letivo com aulas práticas para 16 ocorrências por turma no ano letivo sem aulas práticas.

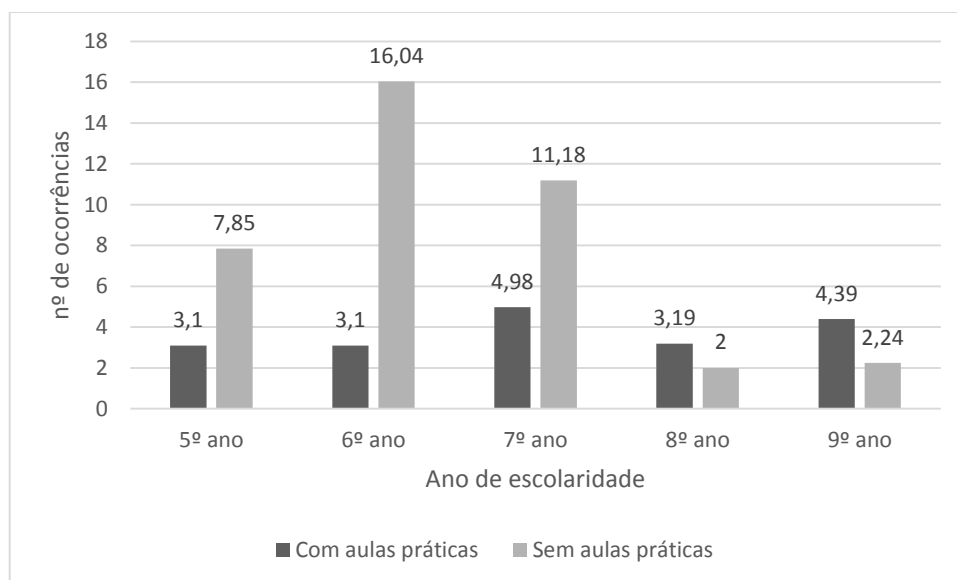


Gráfico 6 - Comparação do número de ocorrências por turma no 2º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)

5.4.3.2. Número de casos de indisciplina por aluno

5.4.3.2.1. 1º Período

O gráfico 7 apresenta o número de casos de indisciplina por aluno no 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas).

Pela sua análise é possível verificar um aumento do número de casos de indisciplina por aluno no 5º, no 6º e no 8º ano, quando comparado o 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas). Esse aumento é mais notório no 8º ano, uma vez que a percentagem da referida taxa passa de 10% no ano letivo com aulas práticas para 47% no ano letivo sem aulas práticas, o que significa que quase metade dos alunos de cada turma do 8º ano registaram casos de indisciplina.

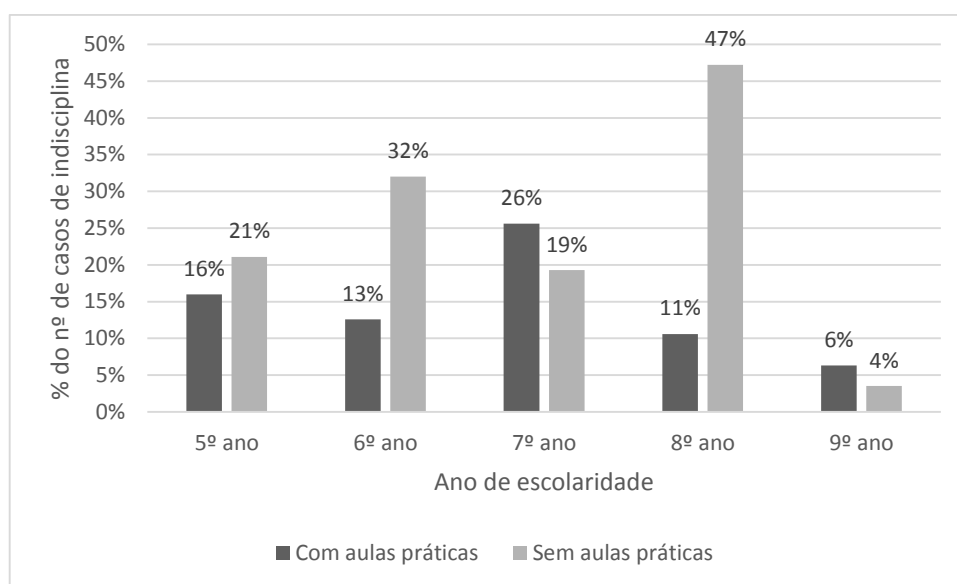


Gráfico 7 - Número de casos de indisciplina por aluno no 1º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)

5.4.3.2.2. 2º Período

No gráfico 8 estão disponíveis os dados sobre o número de casos de indisciplina por aluno no 2º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas). O mesmo gráfico permite verificar um aumento do número de casos de indisciplina por aluno no 5º, 6º e 7º ano e uma diminuição do mesmo número no 8º e no 9º ano. É no 6º ano que se verifica um aumento maior ao comparar os dois anos letivos (com e sem aulas práticas). Já no 9º ano é onde se verifica a maior diminuição.

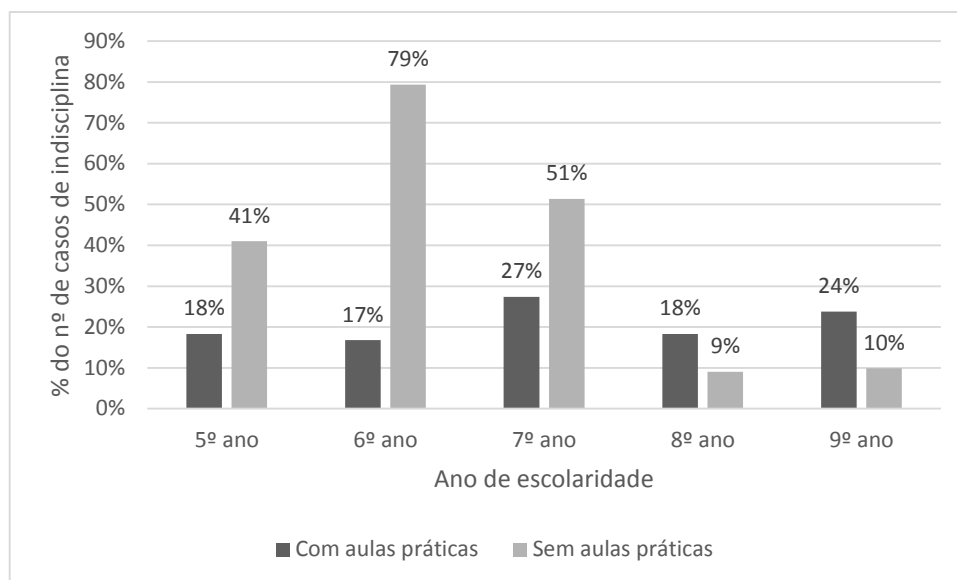


Gráfico 8 - Número de casos de indisciplina por aluno no 2º período dos dois anos letivos (com e sem aulas práticas)

5.4.4. Tipologia dos casos de indisciplina do ano letivo sem aulas práticas de EF (2014/2015)

5.4.4.1. Reincidência por aluno

O gráfico 9 mostra o número de alunos reincidentes em casos de indisciplina. Pode-se constatar que existiram 81 alunos com apenas 1 caso de indisciplina, sendo este o menor valor de ocorrências. Ao contrário, mencionando o valor maior, verifica-se que houve 1 aluno que foi reincidente 26 vezes. Relativamente à média de reincidências pode-se reconhecer que por cada aluno reincidente ocorreram cerca de 3 reincidências.

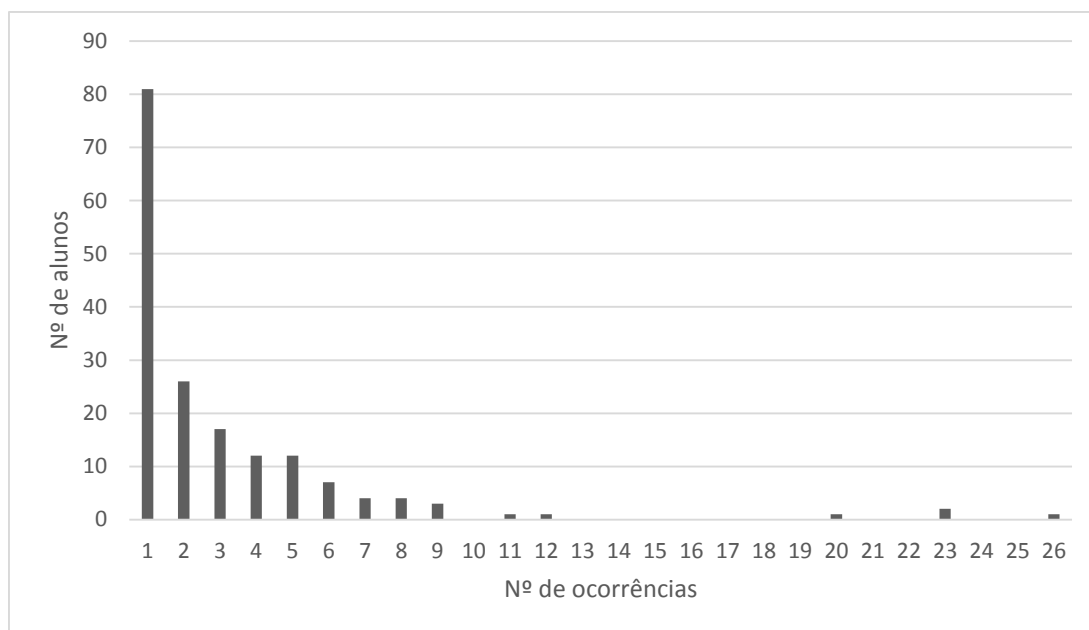


Gráfico 9 – Alunos com casos reincidentes de indisciplina no ano letivo sem aulas práticas

5.4.4.2. Indisciplina por ciclos de ensino

O quadro 9 mostra o número de casos de indisciplina por aluno e por ciclo, nos dois períodos do ano letivo sem aulas práticas.

Figura 9 – Indisciplina por ciclos de ensino no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)

Ano	Nº de casos de indisciplina por aluno		% de casos de indisciplina por ciclo	
	1º Período	2º Período	1º Período	2º Período
5º ano	21,10%	41%	26,5%	60,2%
6º ano	32%	79,40%		
7º ano	19,30%	51,40%	23,4%	23,5%
8º ano	47,20%	9%		
9º ano	3,50%	9,90%		

De um total de 552 casos registrados, foi no 2º ciclo que decorreu a grande maioria, tanto no 1º período (26,5%), como no 2º (60,2%).

O facto do maior número de casos ter decorrido no 2º ciclo pode estar relacionado com a idade dos alunos que a este pertencem. Por serem mais novos têm mais dificuldade no cumprimento e na aquisição de regras (Coelho & Anastácio, 2013).

5.4.4.3. Indisciplina por idades

A figura 9 apresenta o número de casos de indisciplina por idade dos alunos, calculada através da divisão do número de casos de indisciplina pelo número de alunos. A mesma representa a percentagem do número de alunos com determinada idade que tiveram casos de indisciplina.

Figura 10 – Número de casos de indisciplina por idades no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)

Idade	Nº de alunos	Nº de casos de indisciplina	% de casos de indisciplina relativamente ao nº de alunos
10 anos	64	36	56%
11 anos	148	53	36%
12 anos	142	104	73%
13 anos	163	122	75%
14 anos	150	99	66%
15 anos	118	89	75%
16 anos	48	45	94%
17 anos	23	3	13%
18 anos	12	2	17%
Total	868	552	

Com os dados apresentados no quadro 8, pode-se verificar que a faixa etária dos alunos com mais casos de indisciplina é entre os 12 e os 15 anos. Este facto vai contra o que foi referido no item anterior, já que as idades que correspondem ao 2º ciclo variam entre os 10 e os 11 anos de idade. Por este motivo, o facto da faixa etária dos 12 aos 15 anos ser a que tem mais casos de

indisciplina, pode estar relacionada com o processo de desenvolvimento humano, já que coincide com a etapa da adolescência. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (consult. em 30/6/2015) a adolescência é um período compreendido entre os 11 e os 19 anos, no qual se verificam mudanças corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. Para Ferreira & Nelas (2006, p. 145) “*é um período em que ocorrem grandes modificações físicas, psicológicas e sociais que afetam o indivíduo*”.

5.4.4.4. Indisciplina por local

A figura 10 apresenta os dados relativos ao número de ocorrências de indisciplina por local onde ocorreram as mesmas. O mesmo é calculado pela divisão do número de ocorrências em cada local pelo número total de casos mencionados.

Figura 11 – Número de ocorrências de indisciplina por local no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)

Local de ocorrência	Nº de ocorrências por local	% de ocorrência por local
Sala de Aula	511	97,0 %
Corredores	5	0,9 %
WC	1	0,2%
Espaço Exterior	10	1,9%
Total	527	100%
Não mencionado	25	
Total	552	

Pela sua análise (Quadro 10) pode-se constatar que a maioria dos casos ocorreram na “Sala de Aula”, o que comprova que, o facto de os alunos passarem mais tempo dentro das salas de aula, não é benéfico, já que não lhes é permitido gastar a energia que acumulam, consequência da carga psicológica e intelectual que as aulas teóricas implicam para a maior deles, especialmente

nas idades em causa. Estes impedimentos podem ter influenciado o comportamento dos mesmos, nos locais que habitualmente frequentavam.

5.4.4.5. Tipo de ação mais frequente

A figura 11 mostra o tipo de ação mais frequente. Deve-se ter em conta que, de modo a diminuir o número dos itens referentes ao tipo de ação, os mesmos foram agrupados em itens mais abrangentes. Por esse motivo os itens passam a ser: “Saídas sem autorização” (sair da sala de aula sem autorização; sair da escola sem autorização do Enc. Ed. Ou da Diretora) “Desrespeito de ordens” (desrespeitar ordens de docentes ou assistentes operacionais; recusar a realização de tarefas escolares; perturbar frequentemente o ambiente de sala de aula); “Agressão/Ofensa” (ofender verbalmente; agredir fisicamente); “Utilização indevida de espaços/materiais” (utilizar indevidamente meios e materiais tecnológicos e/ou informáticos; usar indevidamente/incorrectamente espaços e/ou material/equipamentos escolares); “Falsificação de documentos” (Falsificar assinaturas ou elementos de avaliação); “Furto de bens” (furtar bens); “Consumo de substâncias proibidas na escola” (consumir tabaco, bebidas alcoólicas, drogas em recinto escolar) e “Transporte de objetos perigosos (transportar materiais, instrumentos ou engenhos passíveis de causarem danos físicos”.

Figura 12 – Número de ocorrências por tipo de ação no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)

Tipos de ação	Nº de ocorrências por tipo de ação	% de ocorrências por tipo de ação
Saídas sem autorização	0	0%
Desrespeito de ordens	515	97,9%
Agressão/Ofensa	11	2,1%
Utilização indevida de espaços/materiais	0	0%
Falsificação de documentos	0	0%
Furto de bens	0	0%
Consumo de substâncias proibidas na escola	0	0%
Transporte de objetos perigosos	0	0%

Total	526	100%
Não mencionado	26	
Total	552	

Após a análise do referido quadro, pode-se mencionar que a maioria dos casos de indisciplina registados é originada pelo “Desrespeito de ordens”, contabilizando um total de 515 casos, dos 526 mencionados e dos 552 registados. O outro motivo mais representativo é “Agressão/Ofensa”, que contempla 11 casos. De salientar que em 26 do total de casos registados, não foi apresentado nenhum tipo de ação, pelo que se torna impossível determinar a sua origem.

Os dados apresentados podem ser justificados pela ausência de regras e valores por parte dos alunos, quando são lhes é atribuída uma ordem. Nesse sentido, a ausência das aulas práticas de EF veio agravar este facto, uma vez que nas aulas da referida disciplina o cumprimento de regras assume grande importância através da autonomia e responsabilidade que os alunos têm na realização e regulação da sua própria atividade (Nobre, 2010). Também Martins (2010) refere que as aulas de EF permitem a aquisição de regras e valores necessários para viver em sociedade.

5.4.4.6. *Intervenientes nos casos de indisciplina*

A figura 12 apresenta o número de ocorrências por intervenientes nos casos de indisciplina. Entenda-se por interveniente a pessoa que realizou a participação/registo do caso de indisciplina.

Figura 13 – Número de ocorrências por intervenientes nos casos de indisciplina no ano letivo sem aulas práticas (2014/2015)

Intervenientes	Nº de ocorrências por intervenientes	% de ocorrências por interveniente
Professor	511	97%
Colega	8	2%

Assistente Operacional	7	1%
Total	526	100%
Não mencionado	26	
Total	552	

De acordo com o que já foi referido anteriormente, sobre o local onde ocorreram a maioria das ações, os “Professores” afiguram-se, em 511 casos, como os principais autores dos registos. Os “Colegas” e os “Assistentes Operacionais” assumem-se como os outros intervenientes principais, sendo que ambos realizaram 8 e 7 registos, respetivamente. Ainda assim, existem 26 casos registados, quem não apresentaram nenhum autor.

Estes resultados vão ao encontro do que também já foi referido anteriormente, sobre o facto de os alunos terem passado mais tempo dentro das salas de aula, em contacto com um professor.

Para Cerezo (1999) o papel do professor e do aluno só pode ser definido, relativamente um ao outro, com características de complementaridade. Assim, a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores (Reis, 2011).

5.4.4.7. Disciplinas com mais casos de indisciplina

Por fim, torna-se também importante verificar em que disciplinas ocorreram mais casos de indisciplina, estando esses resultados apresentados no gráfico 10.

De acordo com o mesmo, foi na disciplina de Matemática do 3º ciclo que se registaram mais casos (87), seguindo-se Português do 2º Ciclo (76), Matemática do 2º Ciclo (39) e Ciências Naturais do 2º Ciclo (35). Existe ainda um número relevante de casos de indisciplina (64) que ocorreram numa disciplina, mas a mesma não foi registada.

É possível constatar que as disciplinas onde aconteceram mais casos de indisciplina são aquelas que têm mais carga horária, sobretudo Português e Matemática. Estas mesmas disciplinas são consideradas nucleares (Ferreira,

2015, p. 155) uma vez que desenvolvem capacidades de raciocínio e de comunicação. Exigem mais concentração e empenho por parte dos alunos comparativamente com as disciplinas de enriquecimento (EM, EVT e EF) (Peres, 2012). Esta pode ser uma razão pela qual as disciplinas nucleares refletem mais casos de indisciplina, uma vez que são mais exigentes e proporcionam a elevação dos níveis de *stress*, ansiedade e depressão dos alunos.

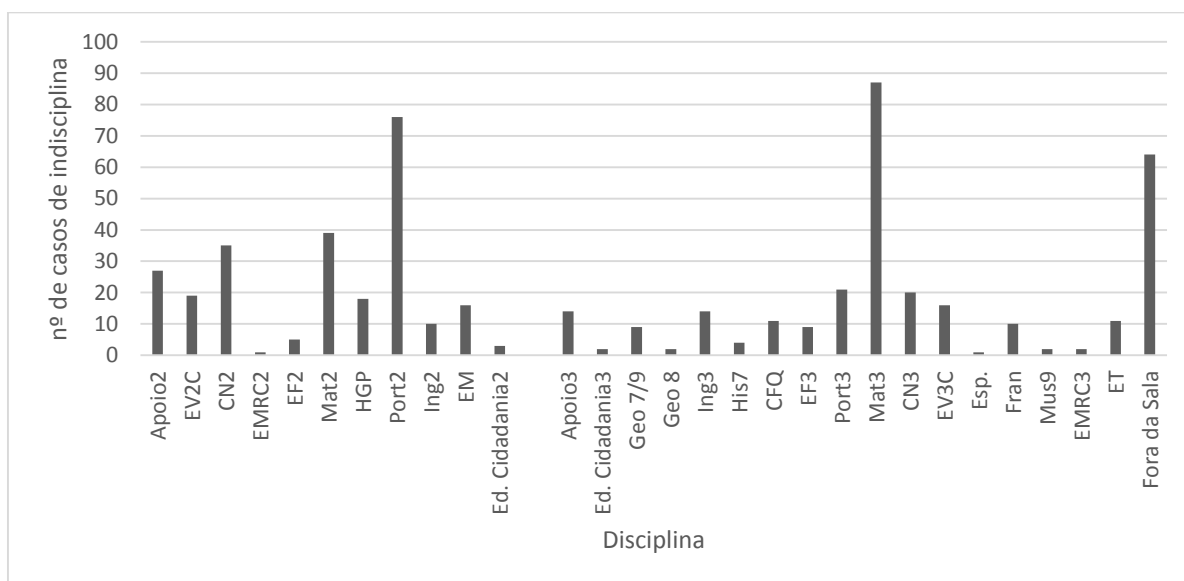


Gráfico 10 – Casos de indisciplina registados por disciplina

5.5. Limitações na realização do estudo

Na realização deste estudo deparei-me com algumas limitações que me impediram de elaborar uma análise mais profunda sobre a temática em causa.

A principal limitação que encontrei foi o facto de ter que realizar o estudo de forma retrospectiva, o que não me possibilitou detetar atempadamente o preenchimento incompleto de algumas Fichas de Registos de Participações no GID.

Outra importante limitação foi o facto de, nos dois anos em estudo, terem sido utilizados, pela escola, procedimentos e instrumentos de recolha dos casos

de indisciplina destintos, o que condicionou muito a comparação e o aprofundamento das situações de indisciplina.

5.6. Conclusão

O presente estudo permitiu confirmar que ocorreu um aumento da indisciplina na EB 2/3 de Rio Tinto, nos períodos em que as aulas práticas de educação física foram interrompidas. Esta constatação reforça a ideia veiculada por alguns docentes da escola em causa e dá um significado muito particular a importância das aulas de EF, no equilíbrio emocional dos alunos e na predisposição para aprender matérias que são mais exigentes do ponto de vista da concentração, atenção e raciocínio, como são o caso da Matemática e do Português.

Assim, a EF pode ser numa ferramenta pedagógica importante na minimização da indisciplina escolar, pois é nesta aula que os alunos têm oportunidade de experimentar diversas atividades, tais como brincar, correr, jogar, gritar, conversar, cooperar e aprender a respeitar as regras e a “figura de uma autoridade, seja a do professor ou de um árbitro”, como refere Oliveira (2004). Também o pensamento deixado por Rodrigues (2012) pode ajudar a fundamentar a importância que a EF tem na minimização da indisciplina ao mencionar que “a redução de oportunidades e tempo de jogo na adolescência têm consequências inevitáveis no aumento do sedentarismo e nas patologias associadas como o aumento de obesidade, *stress* e doenças cardiovasculares” (p. 25). As mesmas patologias, podem ser evitadas, tal como foi mencionado anteriormente neste trabalho, com a prática regular de Atividade Física, conseguida pela realização das aulas práticas de EF.

Assim, a circunstância particular dos alunos não terem tido a oportunidade de praticar desporto ou atividade física, na escola, durante um longo período de tempo (cerca de 12 meses), fez muito provavelmente com que muitos atingissem níveis de *stress*, ansiedade e depressão mais elevados e acabassem por “descarregar” as energias acumuladas em contextos onde as exigências intelectuais são tipicamente superiores.

Observou-se ainda que os casos de indisciplina tiveram maior expressão na faixa etária dos 12 aos 15 anos, o que por corresponder à fase da puberdade ajuda a entender não só o aumento da indisciplina como a sua tipologia, sendo a grande maioria por motivo de desrespeito de ordem do professor.

CAPÍTULO VI

6. Conclusões e Ilações para o Futuro

Eis que chegou o fim. O fim de mais um ciclo. O fim de uma das melhores fases da minha vida. É o culminar de 5 anos de formação, trabalho, esforço, dedicação, motivação, ambição e persistência. Dezassete anos depois, o sonho está próximo, está vivo e a esperança é a última a morrer. Quero ser Professor! O caminho foi sinuoso, com alguns percalços... fiz das derrotas forças e transformei as vitórias em motivação. Consegui... o EP acabou e superei as minhas expectativas... sinto-me orgulhoso, realizado e muito feliz.

A paixão que ganhei pelo ensino fez-me chegar até aqui. Não foi o EP que desejava, mas foi aquele que me foi possível realizar. Foram algumas as contrariedades, mas todos os momentos vividos ao longo deste ano letivo, principalmente na EB2/3RT, valeram bem mais que tudo o resto.

Ensinar é muito mais do que aquilo que se pensa ou pelo menos que eu pensava ser. Abrange uma panóplia de conhecimentos, de experiências, que marcarão a minha essência. Cresci, evolui e aprendi muito. Sinto que cumpri o meu dever.

A interação com a instituição FADEUP, com os seus professores, com os alunos e colegas do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, com os funcionários, fizeram de mim mais e melhor pessoa e acima de tudo melhor profissional. O EP traduziu-se, de todo em todo, num trabalho árduo, repleto de contratempos, estratégias, envolvimento, superação, evolução e de uma procura incansável pela excelência.

O EP permitiu-me superar obstáculos, pelos quais não imagina passar. Errei muito, mas aprendi com os meus erros. Sobretudo aprendi que errar é o primeiro passo para a aprendizagem. Provavelmente o maior erro, será o de permanecer no constante receio de cometer algum, sem ousadia nem coragem. É certo que na consecução do erro, este reporta para quem errou os sentimentos de incapacidade, desencanto e até mesmo alguma frustração. No entanto, por outro lado, numa fase posterior pode gerar muitas alegrias, já que é através dele que se consegue suprimir as adversidades e as dificuldades. Tentei transformar os meus erros em conquistas. A paixão pelo ensino esteve sempre presente.

A etapa final (mercado de trabalho) afigura-se cinzenta. A verdadeira guerra vai começar, mais batalhas se avizinham, o mercado de trabalho está “perto”. A partir de agora, irei começar a depender apenas e só dos meus atos. Não irei ter ninguém para me orientar, no entanto sei em quem me posso apoiar.

Uma nova batalha aproxima-se. A fase de treino, no ponto de vista formal, acabou. Sinto-me plenamente preparado para desempenhar a profissão de professor de EF, pela qual me apaixonei. Levo comigo uma bagagem repleta de feitos, conquistas, conhecimentos e muitas aprendizagens. Em Rio Tinto ou na FADEUP deixo amigos para a vida, sejam eles alunos, professores ou funcionários. O NE, apesar de não ter funcionado como perspetivei, é mais uma recordação que levo comigo. É necessário aprender com os outros e embora o NE não tenha funcionado como espetei, o meu companheiro de luta ensinou-me muito.

Indubitavelmente, o ano foi marcado pelo sucesso, mas também pelo conforto de fraquezas, uma vez que houve momentos em que me senti frágil para ultrapassar as várias adversidades.

O futuro está perto, mas as oportunidades são escassas, no entanto a "crise" não me preocupa! Tudo tem um prazo de validade e, acredito, que vou dignificar a minha profissão, assim que me for dada essa mesma oportunidade. Sou ambicioso, não me contento com aquilo que tenho. Quero sempre mais. Irei lutar pelos meus objetivos, sempre que isso me for possível.

Julgo que o valor de um professor evolui com humildade, trabalho, responsabilidade e esforço. As numerosas dificuldades que forem aparecendo, certamente que me vão tornar mais forte, mais culto e mais capaz.

O meu futuro não irá passar apenas pelas escolas (AEC's), acredito que os clubes desportivos e os ginásios são também uma alternativa a considerar, visto que nos próximos anos não voltarei a ser professor da fantástica disciplina que é EF.

Este relatório é o culminar de todo o processo que desenvolvi ao longo deste ano letivo. Neste documento tentei relatar experiências e emoções vividas desde setembro a junho, sendo que é impossível transcrever para o papel tudo aquilo que vivenciei. Sinto que é necessário continuar a investir na minha

formação e acima de tudo, não desistir dos meus sonhos, que um dia espero concretizar.

O que referi anteriormente foi apenas um desabafo de quem sente que venceu mais uma batalha, mas ainda não ganhou a guerra, no entanto permanece vivo, cheio de força e que “respira” esperança.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

7. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico [Versão eletrónica]. *Interações*, 29. Consult. 7/6/2015, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/281/237>.
- Aguiar, P. (2014). Ficha formativa de estatística [Versão eletrónica]. *Eurotrials Scientific Consultants*. Consult. 4/7/2015, disponível em http://www.eurotrials.com/wp-content/uploads/2014/02/Gauss_10.pdf.
- Aksamit, D. L., Hall, S. P., & Ryan, L. (1990). *Naturalistic Inquiry Applied to the Evaluation of a Teacher Education Program* (6(3) ed.).
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Barros, J. (2003). Considerações sobre o estágio na formação do Profissional de Educação Física [Versão eletrónica]. *Revista do Conselho Federal de Educação Física*. Consult. 23/4/2015, disponível em <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3481>.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito aplicável ao profissional do desporto*. Porto: Paula Batista. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P. (2014). *Aulas de apoio à unidade curricular de Desenvolvimento Curricular* Porto: FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O Estágio Profissional da (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Q. R. R. P. Batista (Ed.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física* (1 ed.). Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras - Editores S.A.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernardi, A. P., Cristino, A. P. d. R., Ivo, A. A., Ilha, F. R. d. S., & Krug, H. N. (2008a). Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In H. N. Krug, L. G. Krüger & A. P. d. R. Cristino (Eds.), *Os professores de Educação Física em formação* (Vol. 4). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Bernardi, A. P., Cristino, A. P. d. R., Ivo, A. A., Ilha, F. R. d. S., & Krug, H. N. (2008b). A Prática de Ensino no processo de formação inicial em Educação Física. In H. N. Krug, L. G. Krüger & A. P. d. R. Cristino (Eds.), *Os professores de Educação Física em formação* (Vol. 4). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente*. Porto Alegre: Revista Movimento.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. CAMPOS (Ed.), *A formação de professores no ensino superior* (Vol. 1). Porto: Porto Editora.

- Castro, M. (2013). *A paixão pelo ensino: relatório de estágio profissional*. Porto: Mariana Castro. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cerezo, R. F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Coelho, S., & Anastácio, Z. (2013). Sono, Saúde e Aprendizagem em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Repositorium da Univesidade do Minho*. Consult. 30/6/2015, disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27772/1/SIEFLAS_TextoS%C3%B3niaCoelho%26Z%C3%A9liaAnast%C3%A1cio.pdf
- Corcoran, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox [Versão eletrónica]. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23. Consult. 27/4/2015, disponível em <http://jte.sagepub.com/content/32/3/19.refs>.
- Crato, N. (2006). *O Eduquês em discurso direto – Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Cruz, P. (2006). *O Papel do Director de Turma Face aos Desafios da Autonomia – Um Estudo de Caso*. Porto: Paulo Cruz. Dissertação de apresentada a Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Base de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, J. (2012). *Elementos para a compreensão do contributo da formação inicial para a vida profissional*. Porto: FADEUP.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Daólio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.
- Domingues, I. (2001). *Controlo disciplinar na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Dundar, H. (2013). How should a democratic school be? *International Journal of Academic Research*, 5(5), 257-262.
- Estevão, E. (2012). A importância da participação familiar no rendimento escolar da criança [Versão eletrónica]. *facredentor*, 1. Consult. 28/4/2015, disponível em http://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_542473ecc94cb.pdf.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola - Ensinar a Aprender*. Porto: Editora FADEUP.
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- Ferreira, A. (2010). *Relatório de Estágio Profissional* Porto: António Ferreira. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa [Versão eletrónica]. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. Consult. 30/6/2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0153.pdf>.
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2006). Adolescência... Adolescentes... [Versão eletrónica]. *educação, ciência e tecnologia*, 145. Consult. 30/6/2015, disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium32/11.pdf>.
- Ferro, N., & Lourenço, J. (2015). *A EF no currículo nacional* Relatório de Estágio apresentado a Formosinho, J. F., & Fernandes, A. S. (1987). *A Influência dos Factores Escolares. O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Univerisdade do Minho.
- Francisco, C., & Pereira, A. (2004). Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio [Versão eletrónica]. *efdeportes*. Consult. 2/4/2015, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>.
- Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Geis, P. P. (1996). *Tercera edad, actividad física y salud : Teoría y práctica* (2ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação - um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Gonçalves, P. (2014). *Relatório de Estágio Profissional - O troféu que me faltava*. Porto: Pedro Ismael Gonçalves. Relatório de Estágio apresentado a.
- Gori, R. (2001). A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola [Versão eletrónica]. *Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte*. Consult. 27/4/2015, disponível em <http://boletimef.org/biblioteca/826/A-insercao-do-professor-iniciantede->.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 3(7), 401 - 421. Consult. 8/6/2015, disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a14.pdf>.
- Guerra, M. (1999). *A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades*. Campinas, São Paulo: Miriam Darlete Seade Guerra. Dissertação de apresentada a Universidade Estadual de Campinas.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação [Versão eletrónica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. Consult. 21/4/2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>.
- Hannah, L. S., & Michaelis, J. U. (1985). *Enquadramento Global. Um guia para a planificação e avaliação sistemáticas*. Coimbra: Almedina.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129 - 169.
- Ketele, J.-M. (2002). *Caminhos para uma avaliação de competências*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, E. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras [Versão eletrónica]. *Revista do Centro de Educação*. Consult. 20/4/2015, disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>.
- Lima, I. (2010). Reflexões sobre a indisciplina: responsabilidades partilhadas [Versão eletrónica]. *e-revista*(19), 1. Consult. 11/6/2015, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/52203/2/89317.pdf>.
- Londoño, J. V. E. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), 50-58.
- Manoel, E. J., Kokobun, E., Tani, G. O., & Proença, J. E. (1998). *Educação Física Escolar - fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências de Educação*, 1(8), 7-22.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola: Novas práticas de ensino*. São Paulo.
- Martins, M. (2010). *A Educação Física como estratégia de combate ao insucesso escolar: a perspectiva dos Professores de uma Escola Secundária do Concelho de Vila Real*. Vila Real: Maria Martins. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Matos, Z. (2014a). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto.

- Matos, Z. (2014b). *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*. Porto.
- Mesquita, I. (2014). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In *Documentos de Apoio à Unidade Curricular de Didática Geral do Desporto*. Porto.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. Porto: Editora FADEUP.
- Metzler, W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miranda, M. I. (2008). Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In C. Silva & I. Miranda (Eds.), *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: Araraquá: Junqueira e Marin.
- Moreira, A., & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*(23), 156-168.
- Morouço, P., Marques, S., & Carvalho, M. (2008). A influência da Educação Física na edificação dos valores nos jovens actuais [Versão eletrónica]. *efdeportes*. Consult. 24/6/2015, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd118/a-influencia-da-educacao-fisica-na-edificacao-dos-valores.htm>.
- Nassar, S. P. (1993). *O Professor-ator ou o jogo da sedução na relação professor-aluno*. Rio de Janeiro: S.P. Nassar. Dissertação de apresentada a Instituto de Estudos Avançados em Educação.
- Neira, M. G. (s.d.). O currículo da Educação Física frente à diversidade cultural: um estudo de caso [Versão eletrónica]. *CAPES*, 7. Consult. 24/6/2012, disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>.
- Neves de Castro, M. (2013). *A paixão pelo ensino: relatório de estágio profissional*. Porto: Mariana Neves de Castro. Relatório de Estágio apresentado a.
- Nobre, J. A. C. M. (2010). *O Trabalho em Equipas Docentes e o Desenvolvimento da Educação Física. Uma Abordagem Organizacional*. Lisboa: José António Cordeiro Martins Nobre. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, J. (2011). O enfrentamento da indisciplina escolar através da disciplina de Educação Física [Versão eletrónica]. *efdeportes*(15). Consult. 22/6/2015, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd153/indisciplina-escolar-atraves-da-educacao-fisica.htm>.
- Oliveira, J. E. C. (2004). *O papel da disciplina de educação física na minimização da indisciplina escolar*. Ribeirão Preto: J. Oliveira. Dissertação de Mestrado em Educação, programa de pós-graduação apresentada a Centro Universitário Moura Lacerda.
- Pedro, D. (2010). *O Planeamento Plurianual em Educação Física. Estudo Multicaso em Escolas de Lisboa*. Lisboa: Daniel André Conceição Pedro. Dissertação de apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Peres, M. J. C. V. (2012). *O Sucesso Escolar começa em casa: entre a escola e a vida, contextos de aprendizagem Matemática*. Porto: Maria João Carrilho Vitória Peres. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada a Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa.
- Piaton, G. (1979). *Educação e socialização, elementos de psicologia da educação*. Lisboa: Editores Moraes.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.

- Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I. C., & Alarcão, I. (2000). Por uma formação inicial de qualidade [Versão eletrónica]. *Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores*. Consult. 9/6/2015, disponível em www.crup.pt/Documentos%20PDF/forminicialqualidade.pdf.
- Reina, M. (2013). Ser professor cooperante: Em modo de despedida. In P. Q. R. R. P. Batista (Ed.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Reis, L. P. F. d. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Luís Paulo Fernandes dos Reis. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico apresentada a Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Q. R. R. P. Batista (Ed.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Rodrigues, N. (2012). *Contributos da prática de atividade física no estilo de vida e no bem-estar psicológico: estudo com alunos do ensino superior da Universidade do Algarve*. Faro: Nuno Rodrigues. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada a Universidade do Algarve.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. R. C. C. (Org.) (Ed.), *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. . In R. e. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). *Conceitos Básicos sobre a Avaliação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. [Versão eletrónica]. *Instructional Science*, 18, 119-144. Consult. 30/5/2015, disponível em <http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>.
- Salgado, M. (2009). *Relação entre actividade física e rendimento escolar em crianças e adolescentes*. Porto: M. Salgado. Dissertação de Mestrado em Atividade Física e Saúde apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional?* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Shulman, L. (1986). Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion física*. Barcelona: INDE (La Education Fisica en... Reforma).
- Silva, M. C. (1997). O Primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de Estágio Pedagógico - estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: Teresa Silva. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Smoll, F., Magill, R., & Ash, M. . (1988). *Children in Sport* (3ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Souza, A. (2001). A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira [Versão eletrônica]. *Revista Ibero-Americana da Educação*. Consult. 31/3/2015, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/516Souza.PDF>.
- Souza, A. (2008). Prática de ensino sob forma de estágio supervisionado em Educação Física: fatos e histórias. Relato de experiência [Versão eletrônica]. *efdeportes*(124). Consult. 30/3/2015, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd124/pratica-de-ensino-sob-forma-de-estagio-supervisionado-em-educacao-fisica.htm>.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. . Porto: Proedições.
- Tracy, S. (1992). Modelos e abordagens. In J. O. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, C. (2000). *A reflexão: Um elemento estruturador da formação de Professores*. Viseu: ISPV.
- Veenman, S. (1984). Perceivable problems of beginning teachers. . In *Review of Educational Research*.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.