

A Jornada de um Professor-Estagiário no ano de Estágio

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 da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Maria da Silva Gomes

André Daniel Alves Moreira

Porto, julho de 2015

Ficha de Catalogação

Moreira, A. (2015). Interações Sociais nas aulas de Educação Física. Porto: A. Moreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, INTERAÇÕES SOCIAIS, NÚCLEO DE ESTÁGIO, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa da minha vida, é para mim importante reconhecer e referenciar todas as pessoas que de algum modo contribuíram para o meu sucesso ao longo desta jornada. Deste modo, este espaço é dedicado a eles.

Aos meus pais e irmã por me apoiarem incondicionalmente, principalmente nas fases mais complicadas e desanimadoras do mestrado, tendo sempre uma palavra de ânimo e confiança. Também por sempre me terem acompanhado ao longo do processo de formação pessoal e me terem tornado audaz para abraçar os desafios.

Aos meus avós pela preocupação constante demonstrada, especialmente com a minha alimentação, tendo ouvido várias vezes a frase “Não te andas alimentar, tás magrinho”. A eles um enorme obrigado pelo carinho e dedicação.

À minha namorada por ter estado presente em todos os momentos para me ouvir, amparar e abraçar. Por ter demonstrado compreensão ao longo deste ano que se revelou turbulento em alguns momentos e pela preocupação incessante com a relação. Foi sem dúvida, fundamental neste percurso.

Às minhas colegas do núcleo de estágio, Mariana e Eduarda, não poderia ter tido melhor acompanhamento, neste ano tão complicado. Lamento que se torne complicado ficarmos juntos na mesma escola novamente. Todas as brincadeiras, trabalho de equipa e apoio foram essenciais para levar este estágio a bom porto. A vocês um enorme beijo. Guardo memórias para a vida.

Aos meus colegas da FADEUP, Rúben, Mariana e Tomás, que me acolheram no grupo, no meu primeiro ano do mestrado na faculdade, momento em que estive perante uma nova realidade e contexto. Foram sem dúvida, o melhor grupo que poderia ter tido e contribuíram, evidentemente, para o meu sucesso académico. A eles um enorme abraço e beijo.

Aos meus manos, Catalão e Johny, por serem amigos para vida e por me terem apoiado ao longo destes anos, quer quando estive no Porto quer quando

estive em Bragança. Também por me terem desviado para o caminho da má vida sempre que precisei (e até mesmo quando não precisava), com eles aprendi o doce sabor da honra e da camaradagem. A vocês um enorme abraço, levovos para a vida.

Aos meus amigos do IPB, André, Inês, Marco e Patrick, por terem sido fundamentais ao longo dos três anos de formação inicial. Pelo apoio, pelo trabalho e pelas memórias que guardarei eternamente. Sem a vossa ajuda nada disto seria possível hoje, AMIGOS PARA SEMPRE.

À professora cooperante, Maria José, pela partilha de conhecimentos, pelo auxílio ao longo de todos o estágio e por nos ter proporcionado vivências da profissão docente. Foi sem dúvida fulcral na formação do professor que hoje sou.

À professora orientadora, Patrícia Gomes, por me ter obrigado a pensar e refletir com as suas inúmeras questões, o que levo comigo são as frases “Está pouco claro”, “Porquê?” e ainda “Falta ligação”. Obrigado por me ter tornado melhor professor.

Aos Professores da FADEUP, pela partilha de conhecimentos, pelo trabalho que nos exigiram e pelo acompanhamento ao longo destes dois anos, que culminarão no título de mestre. A todos eles, bem hajam.

Aos Professores do IPB, principalmente à professora Celina e ao professor Pedro, por toda a partilha de conhecimentos ao longo da minha formação inicial, e numa fase posterior, pelo apoio demonstrado na minha opção de abraçar este desafio e pela preocupação ainda evidenciada acerca do meu percurso académico. A todos eles, bem hajam.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
ABREVIATURAS.....	XV
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Ser professor: O meu percurso e o valor das minhas vivências.....	3
2.2. Expectar a profissão docente	5
3. Enquadramento legal e Institucional.....	9
3.1. O Estágio Profissional: porquê e para quê?	9
3.2. Estágio Profissional: regulamentos e normas.....	10
3.3. A candidatura: momento de ponderação e critério	12
3.4. A escola cooperante: contextos e vivências	13
3.5. A minha turma de 9ºano	15
4. Realização da Prática Profissional	19
4.1. Conceção e Planeamento do ensino.....	19
4.1.1. Modelo de Estrutura do Conhecimento: modelo tripartido	21
4.1.2. Planeamento Anual	23
4.1.3. Planeamento das Unidades Didáticas	24
4.1.4. Planeamento das Aulas	26
4.2. Realização	29
4.2.1. Controlo da turma: autoridade ou autoritarismo?.....	29
4.2.2. O conhecimento do conteúdo na base da instrução	34
4.2.3. A importância do <i>feedback</i> na aula.....	36
4.2.4. Gestão da aula: um pequeno passo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem	37
4.2.5. Interação Social nas aulas de Educação Física: estudo de caso com um grupo de alunos do 9ºano	39
4.2.5.1. Introdução.....	39
4.2.5.2. Metodologia de Recolha	43
4.2.5.3. Instrumento de Recolha de Dados	43
4.2.5.4. Metodologia de Análise	44

4.2.5.5. Resultados e Discussão	44
4.2.5.6. Conclusões.....	50
4.2.5.7. Referências Bibliográficas	52
4.3. Avaliação: Função na ação pedagógica do professor.....	54
4.3.1. Avaliação Diagnóstica	56
4.3.2. Avaliação Formativa	57
4.3.3. Avaliação Sumativa	57
4.4. Participação na escola e comunidade escolar	58
4.4.1. Desporto escolar: Histórias do corta-mato.....	61
4.4.2. Torneio de Futebol.....	65
4.4.3. Rota dos povos e Clara Solidária	66
4.4.4. Peças de teatro.....	67
4.4.5. Visita à Faculdade de Desporto.....	68
4.4.6. Encontro de Educação Moral e Religiosa Católica.....	69
5. Desenvolvimento Profissional	73
5.1. Legitimação da Educação Física	73
5.2. O papel do núcleo de estágio e da supervisão no desenvolvimento profissional.....	75
6. Conclusões e perspetivas para o futuro	79
Referências Bibliográficas	81
ANEXOS	XVI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das modalidades no ano letivo.....	24
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual.....	XVI
Anexo 2 – Ficha de Caracterização Pessoal.....	XVII
Anexo 3 – Questionário Sociométrico.....	XIX
Anexo 4 – Ficha de Observação TARE.....	XXII

RESUMO

O presente Relatório de Estágio constituiu uma reflexão crítica e aprofundada de um professor-estagiário, sobre o seu percurso no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. O Estágio Profissional foi realizado numa Escola situada no distrito do Porto, num núcleo de estágio constituído por três professores-estagiários, uma professora cooperante da escola e uma professora orientadora da faculdade. O presente documento subdivide-se em seis capítulos: o primeiro, Introdução, apresenta o relatório de estágio indicando o seu objetivo, a sua estrutura e a sua pertinência para o professor-estagiário. O segundo, Enquadramento Pessoal, relata todas as vivências académicas e desportivas anteriores ao Estágio, as razões que me levaram a ser professor de Educação Física e as expectativas relativamente à profissão docente. O terceiro, Enquadramento Institucional, remete para as dimensões do confronto da idealização com as condições do contexto real de ensino. Já o quarto capítulo, Realização da prática profissional, engloba a conceção e planeamento do ensino, o controlo da turma e a gestão da aula para o sucesso na aprendizagem. Neste capítulo são retratados todos os instrumentos que nos auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste capítulo é apresentado um estudo sobre as interações sociais nas aulas de Educação Física. No quinto capítulo, Desenvolvimento Profissional é apresentada uma reflexão acerca da importância da Educação Física e a sua legitimação, bem como o papel do núcleo de estágio e da supervisão no desenvolvimento profissional. Por fim, no sexto e último capítulo, Conclusões emergem as principais ilações das experiências vivenciadas e são colocadas em evidência as perspetivas para o futuro.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, INTERAÇÕES SOCIAIS, NÚCLEO DE ESTÁGIO, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

ABSTRACT

The elaboration of this Report was based on critical reflection written by a pre-service teacher, about his journey during the professional practicum in Physical Education. The practicum was realized in an Elementary School, in Porto, with a group of three pre-services teacher, one the cooperating teacher from school and an adviser teacher from faculty. The present report it's divided in six chapters: the first, Introduction, presents the objectives, the structure and the reason of this report for the service-teacher; the second, Personal Framework, reports the academic and sporting experiences before the practicum, the reasons that took me to become a Physical Education teacher and the expectations of teacher career; the third, Institutional Framework, is related with the dimensions of confrontation and idealization of the real teaching context conditions; the fourth, Realization of Professional Practicum, refers to conception and planning of teaching process, class control and class management for a successful learning, in this chapter are presented all the instruments that helped during the teaching-learning process and a case study about the social interactions in Physical Education class; in the fifth chapter, Professional Development is presented the reflection about the concept of Physical Education, it legitimacy, as well the importance of the group and supervision of the responsible teachers in the construction of our professional development as teachers; in the sixth chapter, we have the conclusions, reports the big subjects lived in the practicum and the futures perspectives.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM, SOCIAL INTERACTIONS, PRATICUM GROUP, TEACHING-LEARNING PROCESS.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Planeamento Anual

PC – Professora Cooperante

PE – Professor-Estagiário

PEE – Projeto Educativo de Escola

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), culmina com a elaboração do Relatório de Estágio (RE). Este é o testemunho da experiência vivenciada, durante um ano de Estágio Profissional (EP) no papel de docente.

O EP constitui o momento de confrontação entre o processo contínuo de formação com o contexto real de ensino. É neste período que o professor-estagiário (PE) assume as responsabilidades docentes ao longo de uma prática supervisionada e em constante reflexão. Fernandes (2000) refere a importância do professor como ser reflexivo e capaz de criticar construtivamente os conteúdos, dominando a matéria de ensino e a produção de novos conhecimentos.

Deste modo, o EP é uma fase em que o aluno assume a posição de professor, ficando exposto aos constrangimentos da realidade com que se terá de deparar (Machado, 1999). Queirós (2014, p.69) indica-nos que, o ano de iniciação profissional “é dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar os profissionais ao longo da sua carreira”. Como exposto, o EP é a primeira aproximação à prática profissional e segundo Freire (2001), estimula a aquisição de um saber-saber, de um saber-fazer e de um saber-julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional.

De facto, ser professor envolve uma constante ligação a um conjunto de conhecimentos, normas e valores que podem ser experienciadas ao longo do EP e trabalhadas ao longo da vida docente no sentido de proporcionar um ensino de qualidade aos alunos e conduzi-los à obtenção do sucesso.

O EP decorreu numa Escola situada no distrito do Porto, com um núcleo de estágio constituído por três professores estagiários, supervisionado por uma professora cooperante (PC) da escola e uma professora orientadora (PO) da faculdade. Aqui, desempenhei funções de docente junto de uma turma do 3º ciclo de ensino básico (9ºano) e uma turma do 2º ciclo (6º ano), sendo esta uma turma partilhada.

O presente RE tem como objetivo espelhar todas as reflexões relacionadas com a minha atuação, que mais tarde me poderão auxiliar nas minhas práticas como docente. Este relata o modo como procurei estimular a aprendizagem dos meus alunos, contribuindo em simultâneo para a minha formação desde a conceção e planeamento, até à realização e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, inclui o modo como procurei integrar a comunidade escolar, participando ativamente nas atividades propostas pelo grupo de EF.

Em termos de estrutura, o presente documento subdivide-se em seis capítulos: o primeiro, Introdução, apresenta o RE indicando o seu objetivo, a sua estrutura e a sua pertinência para o PE. O segundo, “Enquadramento Pessoal”, relata todas as vivências académicas e desportivas anteriores ao Estágio, as razões que me levaram a ser professor de Educação Física (EF) e as expectativas relativamente à profissão docente. O terceiro, Enquadramento Institucional, remete-se para as dimensões do confronto da idealização com as condições do contexto real de ensino. Já o quarto capítulo, Realização da prática profissional, engloba a conceção e planeamento do ensino, o controlo da turma e a gestão da aula para o sucesso na aprendizagem. Neste capítulo são retratados todos os instrumentos que me auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste capítulo é apresentado um estudo sobre as interações sociais nas aulas de EF. No quinto capítulo, Desenvolvimento Profissional é apresentada uma reflexão acerca da importância da EF e a sua legitimação, bem como o papel do núcleo de estágio e da supervisão no desenvolvimento profissional. Por fim, no sexto e último capítulo, Conclusões, emergem as principais ilações das experiências vivenciadas e são colocadas em evidência as perspetivas para o futuro.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Ser Professor: O meu percurso e o valor das minhas vivências

Habitualmente apresento-me como sendo estudante do mestrado em EEFEBS. Contudo, por considerar que este ano de EP foi um ano de transição entre o estatuto de estudante a professor, preferi assumir desde logo a função que futuramente iria exercer, apresentando-me como futuro professor de EF.

Ao longo dos meus 22 anos, foram inúmeras as situações que me conduziram ao desporto, sendo este parte inseparável da minha vida. Resumidamente, o meu percurso desportivo começou aos quatro anos quando os meus pais me inscreveram em multidesportos no Vigorosa Sport Clube (Porto). Quando atingi os seis anos de idade estreei-me na natação pelo mesmo clube nas piscinas da Constituição e aos dez anos iniciei a prática de karaté em simultâneo com a natação. Como não era atleta federado, aos treze anos senti-me saturado de praticar modalidades sem competição e acabei por desistir de ambas. Aos catorze anos e por influência do Desporto Escolar (DE) retomei a prática desportiva optando pela modalidade de atletismo, uma vez que ambicionava competir, de preferência na variante de velocidade. Acabei por praticar atletismo durante sete anos, tendo representado clubes como Futebol Clube do Porto e Maia Atlético Clube

A relação com o desporto, ao longo de todos esses anos, permitiu-me adquirir valores e experimentar sentimentos únicos e exclusivos a quem pratica uma modalidade desportiva. A persistência, a entreaajuda, a solidariedade, a disciplina, o espírito de equipa, a ambição, entre outros valores, esculpiram a pessoa ativa e eclética que sou hoje. Com efeito, o que mais me motivou para seguir a profissão de professor de EF foi o facto de estar ligado há vários anos ao desporto de competição.

Já as aulas de EF do ensino básico e secundário não foram significativas na minha opção. O fator positivo das aulas foi proporcionarem-me um leque abrangente de modalidades e a experimentação de habilidades motoras diferentes, que de certa forma, foram um complemento à minha prática desportiva fora do âmbito escolar. Além disso, ao recordar as minhas vivências como aluno nas aulas de EF, não tenho memória de o domínio sócio afetivo ser

relevante na nossa formação e avaliação, ou pelo menos, não era do nosso conhecimento como alunos. Nessa época, o domínio motor era o fator determinante e praticamente exclusivo, deixando apenas uma pequena parcela para o domínio cognitivo. Isto, porque foram poucos os anos escolares em que realizei, por exemplo, um teste escrito. É claro que a avaliação do domínio cognitivo não implica necessariamente um teste escrito, mas também não haviam questões ao longo das aulas, nem tão pouco trabalhos escritos a elaborar. Aos nossos olhos o teste escrito era o único método de avaliação do nosso conhecimento acerca de qualquer modalidade.

Na verdade, penso que foram os vários valores e benefícios provenientes da nossa matéria de ensino (Desporto) que realmente me motivaram a ser professor de EF. Refiro-me não apenas aos valores sociais, mas também ao bem-estar integral dos alunos, à promoção do desenvolvimento da aptidão física de forma harmoniosa e à aquisição de conhecimentos específicos da disciplina de EF como fatores importantes para a formação dos alunos. Bem como, a elevação das capacidades físicas e mentais e o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. No meu entendimento, é o conjunto destas aprendizagens que torna a EF importante na escola e permite aos alunos reconhecer a importância de adquirir uma prática regular de exercício físico, bem como adquirir atitudes e conhecimentos congruentes com um estilo de vida ativo. Como professor pretendi desde sempre que os meus alunos percebessem que a prática desportiva não se limita somente à ação motora e competitiva, mas também a outros fatores que advêm da mesma (e.g. valores, cultura desportiva e condição física). As interações que se estabelecem e os valores que surgem, tal como o *fair-play*, cooperação ou o respeito, são alguns exemplos daquilo que procurei incutir nos meus educandos.

Com efeito, considero que ser professor é um enorme compromisso, porque temos a responsabilidade de formar cidadãos ativos de uma sociedade. Era nesta base que me revia a lecionar, pretendendo que os alunos desenvolvessem grande parte das suas capacidades motoras. Mas, consciente de que os alunos não seriam atletas, pretendia através do Desporto dotar os alunos de hábitos, atitudes, conhecimentos e capacidades fundamentais para as

suas vidas. Como referi julgo que através do deporto nas aulas de EF atingi estes objetivos, no fundo esta foi a minha marca e compromisso para com os alunos.

2.2. Expectar a profissão docente

Do meu ponto de vista, é complicado perspetivar um futuro risonho para um profissional docente recém formado quando o cenário com que me deparo todos os dias é precisamente o oposto. Ainda assim, mantenho uma réstia de esperança de que um dia conseguirei exercer a minha profissão – Ser Professor. Estou convencido que após a massificação dos profissionais da educação será apenas uma questão de tempo até que seja realizada uma seriação, tendo por base a qualidade de ensino e o desempenho dos professores. Por esta razão, o meu compromisso neste EP foi tornar-me um bom profissional.

Recordando as aulas da unidade curricular (UC) de Profissionalidade Pedagógica, lembro-me de ter definido um bom profissional como uma pessoa que possuía competências, capacidades e conhecimentos específicos para exercer a sua profissão. O professor, além de ensinar é também quem educa os alunos, tornando desta forma a profissão docente bastante abrangente. No meu entendimento, ensinar corresponde à simples transmissão de conhecimentos através das várias metodologias de ensino e educar vai além desta transmissão, pois implica incutir valores de modo a formar cidadãos ativos na sociedade. Nesta perspetiva, afirmava ainda que, no caso do Profissional da Educação, este deveria ser um profissional dotado de várias competências que lhe permitissem cumprir as exigências da profissão, visto que a relação com as pessoas assim o exige, bem como ter uma forte componente social. Hoje, depois da vivência de estágio, percebo que referi somente uma pequena parte do que significa ser professor, principalmente, porque esta é uma profissão que enfrenta cada vez mais a complexidade e diversidade das sociedades atuais. Cunha (2008, p. 64) refere que “as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento

peçoal dos seus alunos, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo, autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional”. Neste sentido, os professores precisam de assumir um maior investimento profissional e adquirir rapidamente autonomia para enfrentar diferentes problemas e desafios, tais como: a diversidade cultural, a renovação constante de saberes, os constrangimentos do desemprego, a crise de valores, entre outros fatores.

Ser professor implica um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e preparação para um trabalho que conferem ao docente a qualificação profissional. Ser professor implica possuir um conjunto estruturado de conhecimentos, que é o denominado de saber específico (Nóvoa, 2009). No meu entendimento, a aquisição deste saber específico deve ser uma obrigação enquanto docentes. Adicionalmente, aliado ao saber específico, o professor deve atender a um código deontológico¹ (Mesquita & Bento, 2012). Estes aspetos culminam numa triologia importante à prática docente: o saber-saber (conhecimentos), o saber-fazer (capacidades) e o saber-ser (atitudes) (Nóvoa, 2009).

Segundo Nóvoa (2009), existem assim, cinco disposições fulcrais que devem estar presentes nos professores - o conhecimento², a cultura profissional³, o tato pedagógico⁴, o trabalho em equipa⁵ e o compromisso social⁶. É este conjunto de disposições que constituem aquela que é a identidade profissional do professor. Este deve ser entendido como um processo aberto, contínuo e dinâmico, que exige a criação de sentidos e (re)interpretações dos próprios sentidos (Nóvoa, 2009). A identidade profissional remete para a

¹ Conjunto de regras gerais que olham para o trabalho realizado pelos membros de uma profissão a partir de um ponto de vista ético e que são respeitadas pela maioria dos seus membros (Mesquita & Bento, 2012).

² Construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem (Nóvoa, 2009).

³ Sentidos da instituição escolar, que resultam da integração numa profissão e das aprendizagens com os colegas mais experientes, pois é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão (Nóvoa, 2009).

⁴ Capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar (Nóvoa, 2009).

⁵ Dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola (Nóvoa, 2009).

⁶ Princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural, pois, hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola (Nóvoa, 2009).

necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Esta é construída ao longo do nosso desenvolvimento profissional, por meio das diversas socializações e da interpretação/construção da nossa história (Nóvoa, 2009).

Segundo Gee (2000), para que nos seja reconhecida determinada identidade, esta deve ser atribuída pelo próprio e “pelos outros”. Neste seguimento, Gee (2000) considera quatro dimensões da identidade, que embora distintas, coexistem e assumem uma interação constante, sendo elas: Identidade Natural (surge do elemento genético e hereditário; somos pelo que somos e não pelo que pensamos ou fazemos), Identidade Institucional (resulta do estatuto em determinada organização ou estrutura social), Identidade Discursiva (assinalada pela individualidade de cada um na relação com o outro) e Identidade pela Afiliação (reflete o vínculo a um grupo por afiliação, participação e partilha de práticas específicas). Por exemplo, quando estava perante o grupo de EF evidenciava a minha Identidade de Afiliação, pois este vínculo apelava ao meu sentimento de pertença e partilha de práticas como grupo. Por outro lado, era evidente também a minha identidade institucional, pelo reconhecimento da minha posição na escola em relação às assistentes operacionais, alunos ou demais elementos da comunidade escolar.

Portanto, foi a partir destas dimensões que aconteceu o processo de (re)construção da minha identidade profissional. Através destas, podemos verificar que a identidade profissional não se trata somente de um processo individual mas também coletivo. Assim, é importante ter presente que uma identidade é pessoal na medida em que é individual e, simultaneamente, uma identidade social, uma vez que estamos em constante interação com os outros. Esta é criada de forma progressiva e constante ao longo das nossa vivências no ensino.

3. Enquadramento Legal e Institucional

3.1. Estágio Profissional: porquê e para quê?

Considero que a realização do EP constitui uma etapa importante da formação para a docência. Na minha opinião, esta UC é marcada pela transição do conhecimento teórico transmitido pelos professores nas aulas da faculdade para o conhecimento prático experimentado na escola, bem como pela simulação da prática pedagógica nas UCs das Didáticas Específicas para a realidade da escola. Para mim, realizar o EP foi mais do que concluir simplesmente uma UC em que se realizam as tarefas por obrigação. Nesta fase da minha formação, tive de assumir um compromisso para com a escola, os alunos e toda a comunidade escolar onde realizei o estágio.

O papel de aluno que outrora me pertenceu foi substituído pelo de professor, aumentando as minhas responsabilidades e cabendo-me agora a função de ensinar e educar uma turma. Frente a esta responsabilidade, penso que o EP é um ano de esclarecimento em que precisamos de ser constantemente acompanhados durante o processo de ensino-aprendizagem para que através da experimentação consigamos aprender com os erros e superações. Bem como, pelas discussões em núcleo de estágio e *feedbacks* de outros mais capazes (PC e PO). No fundo, o EP permite-nos a aplicação e constatação do conhecimento teórico-prático na prática, da qual resultarão novas e constantes aprendizagens.

Por outras palavras e como apontam as normas da FADEUP, o objetivo primordial do EP é a integração do estudante no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão⁷. Ao longo deste ano e durante toda a sua vida profissional, o professor precisa de refletir constantemente sobre a ação pedagógica, sendo esta ação importante para que aconteça a construção e reconstrução de conhecimentos. Esta prática reflexiva origina um desenvolvimento profissional

⁷ Normas Orientadoras do Estágio Profissional Conducente ao Grau de Mestre em Ensino em Educação nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

no professor, tornando-o mais capacitado e consciente para a lecionação, principalmente porque é quando acontece a análise do processo ensino-aprendizagem, que ocorre a reconstrução dos conhecimentos, sentimentos e ações⁸.

Neste seguimento conforme o Decreto-lei nº344/89 de 11 de Outubro no seu artigo 7º, a formação inicial tem como objetivos fundamentais: a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didático; o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica. Como exposto na Portaria nº567/2000 do Diário da República, “O estágio profissional visa a inserção de jovens na vida ativa, complementando uma qualificação preexistente através de uma formação prática, a decorrer em contexto laboral” (p. 3788).

Em suma, importa que todos os objetivos apresentados sejam solidificados e experimentados em contexto real, mas sempre com o devido acompanhamento, pois são estes fundamentos que justificam claramente a pertinência do EP na formação de professores.

3.2. O Estágio Profissional: regulamentos e normas

O EP é parte integrante do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em EEFEBS, apresentando uma estrutura homologada na sua natureza legal, institucional e funcional. Deste modo, é através do regime jurídico evidenciado no Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março, atualizado pelo Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, assim como o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto e o regulamento específico do 2º ciclo em EEFEBS, esta UC se apresenta legitimada e configurada.

⁸ *Normas Orientadoras do Estágio Profissional Conducente ao Grau de Mestre em Ensino em Educação nos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

De acordo com o regulamento da UC de EP, a iniciação à Prática Profissional prevê a prática de ensino supervisionada e a elaboração do correspondente RE, devendo cumprir com as normas da instituição universitária e a legislação específica acima identificada.

A prática de estágio supervisionada decorre numa escola cooperante juntamente com outros professores-estagiários, constituindo assim, um Núcleo de Estágio. A formação deve ser orientada em conjunto por um(a) Orientador(a) da Faculdade e um(a) Professor(a) Cooperante da Escola. Na escola, o PE é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma (turma residente) do ensino básico ou secundário, assim como de uma turma partilhada pelo núcleo de estágio, sendo que todo este processo tem a supervisão assídua e regular do(a) professor(a) cooperante.

É da responsabilidade do PE manter o(a) professor(a) orientador(a) da faculdade, informado sobre o modo como conduz todo o processo de ensino aprendizagem, bem como das vivências e trabalho desenvolvido ao longo do estágio, através de um portefólio *online* atualizado semanalmente.

Em conformidade com os documentos já mencionados pretende-se que a vivência do PE no EP atenda a três áreas de desempenho:

- Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
- Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

A área 1 envolve o processo de ensino-aprendizagem, apresentando a conceção, o planeamento, a realização e, por fim, a avaliação do ensino. A área 2 está relacionada com as atividades não letivas, estimulando a participação do PE nas atividades da escola e a interação regular com os elementos da comunidade escolar (encarregados de educação, assistentes operacionais, alunos, professores e demais elementos na comunidade). A área 3 constitui as atividades e vivências essenciais no desenvolvimento de competências profissionais, sendo a reflexão uma ferramenta importante no exercício da sua atividade, a investigação e outras experiências formativas.

3.3. A candidatura: momento de ponderação e critério

No momento da candidatura às escolas cooperantes não existiram quaisquer dúvidas, pois no final do primeiro ano de mestrado já sabia exatamente como as ordenaria no documento de ingresso. Raramente tomo decisões sem ter qualquer critério e, neste caso, a estratégia passou por escolher em primeiro lugar uma escola que me pudesse conferir vantagem de colocação no concurso nacional. Assim, a minha primeira opção foi a Escola das Laranjeiras nos Açores. A partir desta, as restantes escolas foram ordenadas em função do ranking nacional de exames e da distância. Apesar de não ter sido colocado na primeira opção fiquei bastante satisfeito com o resultado. Desde pequeno que conheço o Agrupamento de escolas onde realizei o meu EP como uma escola de referência do Porto e, como tal, só poderia ficar satisfeito.

Ao contrário de alguns colegas de mestrado que ordenaram as escolas em função de amigos ou conhecidos, eu optei pela qualidade da escola em si. No entanto, estaria longe de pensar que o núcleo de estágio seria tão importante ao longo de todo este ano. No decorrer do estágio percebi que é fundamental existir uma interação positiva entre o núcleo, pois cada um de nós é um apoio para os restantes, quer ao nível académico e profissional, quer ao nível emocional. Apesar de não conhecer as minhas colegas, reconheço que fiquei inserido num núcleo fantástico. Considero que, desde sempre fomos um núcleo unido, cooperativo e compreensivo, no sentido em que assistimos a todas as aulas uns dos outros e, em conjunto, debatíamos constantemente os vários assuntos observados, tanto os negativos como os positivos e os aspetos que poderiam ser melhorados. Além disso, o nosso núcleo de estágio revelava bastante maturidade, e por isso, foi um grupo recetivo às críticas mútuas dos elementos constituintes, considerando-as críticas construtivas. Toda esta troca de conhecimentos e partilha de ideias foram fulcrais na melhoria da lecionação das aulas.

A PC também contribuiu fortemente para esta união, através da sua disponibilidade e definição de um espírito de trabalho e dedicação contagiante.

3.4. A escola cooperante: contextos e vivências

No passado, a escola onde realizei o EP, criada em 1949, surgiu como escola anexa a outra escola próxima. Numa época em que por todo o país se assistia à implementação de uma vasta rede de escolas técnicas, após a promulgação do estatuto do ensino técnico profissional industrial e comercial, em agosto de 1948. O sistema educativo português caracterizava-se até então pela existência de duas vias de ensino a partir do ensino primário: a liceal e a técnica.

No ano letivo 2004/05, passou a ser a sede do Agrupamento e mudou a sua designação para Escola Secundária com 2º e 3º ciclo. Para além da escola designada como sede, este agrupamento é constituído, pela escola básica do 1º ciclo nº 47.

A escola situa-se atualmente numa zona central do grande Porto, a Boavista. A sua área envolvente encontra-se rodeada de infraestruturas de renome como a Associação de Futebol do Porto (AFP), Associação de Andebol do Porto (AAP), Associação de Atletismo do Porto (AAP), o Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ), o Bessa Hotel e ainda o Estádio do Bessa século XXI, usado também para a lecionar aulas de EF.

A população que frequenta esta escola é bastante diversificada, sendo preenchida com alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade. A escola é caracterizada por uma elevada heterogeneidade, acolhendo pessoas de diversas classes sociais e de diferentes nacionalidades, para quem se disponibiliza uma disciplina denominada Língua Portuguesa Não Materna. Além disso, recebe alunos institucionalizados e com necessidades educativas especiais (NEE). Os alunos provêm das mais variadas zonas do Porto, desde as mais centrais até as zonas periféricas do concelho.

O pessoal docente representa uma grande parte da constituição da escola, sendo que a maioria dos docentes são contratados. No ano letivo de 2013/2014, o aumento significativo do número de alunos do agrupamento obrigou ao aumento do número de professores colocados na escola (63 novos professores). Os professores desta escola revelam uma elevada preocupação com os alunos e uma capacidade constante na procura de métodos para o

desenvolvimento profissional de alguns alunos, através da formação específica e contínua.

O pessoal não docente reparte-se por várias áreas e funções, tais como de assistentes operacionais. Esta parte da instituição escolar é vista como um grupo de pessoas que demonstra grande motivação e vontade de aprender, participando nas ações de formação que são propostas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Toda esta porção da comunidade escolar é vista como essencial para atingir os objetivos delineados pela escola, pois não são única e exclusivamente os professores que contactam diretamente com os alunos.

Ao nível das infraestruturas da escola, no que respeita à disciplina de EF, estas não são favoráveis. A escola não apresenta espaço suficiente para que quatro turmas (como é habitual) tenham aulas em simultâneo, sendo, por isso, que quando assim é uma das turmas precisa de se deslocar para o estádio do Bessa. As condições no Bessa são ótimas, tendo inclusivamente aproveitado o facto de ter ficado quase todo o 1º Período no ginásio para lecionar as modalidades de ginástica. Pois, o ginásio do Bessa possui um praticável alcatifado e uma zona adequada para a ginástica de aparelho. Assim, somente tive de transportar o material móvel como sinalizadores, cones e cordas (necessários à ginástica artística e acrobática) para o Bessa. Quanto à ginástica de aparelhos, tanto os trampolins *Reuter* como o minitrampolim e colchões, estavam no ginásio e em excelentes condições de utilização. Contudo, este espaço levou a que tivesse um cuidado mais cerrado devido à existência de aparelhos, como as barras paralelas, muito tentadores aos alunos mais audazes.

Adicionalmente o campo exterior da escola, apesar de ser coberto, durante os dias de chuva apresenta locais molhados. Este facto obrigava-nos a sinalizar as zonas perigosas com cones para alertar os alunos. E, em algumas situações, por fatores de segurança, a aula teve de ser teórica. Por exemplo, no caso do basquetebol, mesmo que a pluviosidade fosse reduzida, era impossível realizar exercícios que envolvessem velocidade, porque o piso por baixo das tabelas estava molhado e a distância para o muro era reduzida. Por esta razão tinha de abdicar de exercícios de transição e utilizar exercícios mais analíticos.

Outro fator limitativo era a pista exterior composta somente por duas pistas paralelas de 50 metros, que terminam numa caixa de areia. Com uma turma de 29 alunos num espaço assim, a solução passava por usar parte do recreio com árvores pelo meio. Utilizei a maior parte das vezes esta zona para exercitação da técnica, força e velocidade de reação, porque me permitia ter mais de duas filas a realizar o exercício em simultâneo e, portanto, menos alunos em tempo de espera. Por vezes, com exceção da corrida de velocidade realizava exercícios em circuito. Esta estratégia parecia-me a mais a adequada, tendo em conta o espaço, permitindo um maior tempo de exercitação dos alunos.

Por fim, o ginásio apresentava condições suficientes para a lecionação das aulas de EF, contudo a sua utilização estava limitada a algumas modalidades.

Remetendo-me agora para as restantes infraestruturas, um dos edifícios é novo e o antigo foi remodelado, a escola é praticamente nova e apresenta excelentes condições para a lecionação em sala.

3.5. A minha turma de 9ºano

No primeiro momento em que estivemos na escola com a PC foram distribuídas as turmas a cada PE. A distribuição processou-se em função do horário que mais convinha a cada um. Assim, por essa questão a turma com que fiquei foi um 9ºano. Tendo em conta a informação da PC a minha turma, ao nível do comportamento, era vista como uma turma com alguns elementos desestabilizadores.

A minha turma, é constituída por 29 alunos, sendo que 20 são rapazes e 9 são raparigas. Na turma, existem 3 alunos repetentes. A maior parte dos alunos da turma encontrava-se na faixa etária dos 14 anos.

O 9ºano de escolaridade é um ano em que os alunos finalizam o 3º ciclo e entram no ensino secundário, tratando-se portanto de um ano de transição. Deste modo, importa compreender que, além de serem alunos ainda em processo de maturação (adolescência), sentem uma enorme pressão por causa dos exames nacionais no final do ano, sendo por isso, uma turma facilmente exposta a alguns fatores geradores de perturbações (e.g. transição de ciclo,

exames nacionais e intermédios e indecisão na escolha do curso). Contudo, é função do professor controlar estes fatores, para que seja capaz de promover um ambiente de aprendizagem propício e adequado ao nível dos alunos. Neste sentido, existiu a necessidade de conhecer os alunos na tentativa de perceber o que os motiva, o que desmotiva, as suas aspirações, a sua relação com o desporto, bem como conhecer os problemas de saúde e meio familiar.

Em conformidade com Mesquita e Graça (2009), o conhecimento dos alunos nas suas experiências, motivações e dificuldades torna-se fundamental para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na aplicação das metodologias e dos conteúdos a serem lecionados. No entanto, numa fase inicial, toda a informação foi bastante generalista, mas ao longo da prática foram sendo conhecidas as particularidades de cada um, contribuindo de uma forma ainda mais efetiva para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Centrando-me nos problemas de saúde, identificados através dos questionários preenchidos pela turma no início do ano, no grupo existe um elevado número de aluno com problemas asmáticos e este indicador levou-me a ponderar a escolha e realização de determinados exercícios, principalmente, exercícios de resistência aeróbia, bem como evitar a realização de exercícios no chão em locais suscetíveis a acumulação de pó. Quanto à aluna com diabetes, o problema era controlado ao se fazer acompanhar do respetivo *kit* de tratamento.

Relativamente à dimensão psicossocial, por um lado a turma aparentava ser um grupo motivado para a prática das aulas de EF, mas, por outro lado, temia que a diferença entre o número de rapazes e raparigas (ambos adolescentes) gerasse alguns conflitos nas relações interpessoais, principalmente, no espírito de entreajuda que deve existir nas aulas e na disciplina.

De facto, esta perceção verificou-se logo nas primeiras aulas, em que foi importante ter atenção à formação dos grupos para que a ordem e a concentração fossem mantidas, pois os conflitos entre os géneros era notável. Apesar de serem uma só turma, os alunos organizavam-se por pequenos grupos, notando-se claramente um afastamento entre os géneros. Na perspetiva

dos rapazes, tal acontecia porque as raparigas eram fracas nas modalidades e estavam constantemente a ser favorecidas pelos professores. Na perspetiva das raparigas, porque os rapazes eram brutos e não tinham qualquer responsabilidade.

Frente a esta problemática decidi procurar soluções para promover as interações entre a turma, resultando daqui um estudo de investigação apresentado no capítulo seguinte deste relatório.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Conceção e Planeamento do Ensino

Ao longo do ano, o trabalho desenvolvido pelo professor deve ser suportado pela pesquisa e reflexão constante acerca dos pontos que estão associados ao processo de ensino-aprendizagem. Através de uma adaptação das estratégias e opções metodológicas ao seu contexto, o professor será capaz de atingir os objetivos propostos.

Neste sentido, para que o processo seja potenciado é necessária uma preparação prévia que seja adequada ao objetivo final a que o professor se propôs alcançar. Ou seja, é necessário atender à conceção e planeamento do ensino, pois como reflete Bento (2003), a atuação prática do professor parte da conceção.

Neste processo, importa não só analisar as condições de ensino (contexto e recursos da escola), como também conhecer os objetivos, finalidades e conteúdos da disciplina de EF. Para o efeito, foi realizada uma análise reflexiva dos programas nacionais do ciclo de ensino que iria lecionar, para que os objetivos fossem ajustados à realidade da minha escola e dos meus alunos. Toda esta preparação prévia foi fundamental para alcançarmos uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A EF e o Desporto nem sempre foram consideradas áreas constituintes de valor científico ou até de qualquer tipo de conhecimento, pois no fundo a atividade física era exclusiva de atletas (Vickers, 1990). Atualmente, com a evolução da ciência e das mentalidades sociais, estas ideias encontram-se superadas e, considerando a EF uma disciplina que faz parte do currículo escolar dos alunos, emerge a necessidade de se definir planos de intervenção para as escolas e professores, resultando assim, os Programas de EF nacionais. Estes foram concebidos pela necessidade de definir as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da EF. A conceção patente nos programas visa “a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades

de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Programa Nacional de EF, 2001). Contudo, os processos formativos são objeto de deliberação pedagógica em função da realidade da escola, devendo, se necessário, sofrer as devidas alterações. Em todos os momentos da prática pedagógica reconhece-se ao professor a responsabilidade de aplicar as soluções pedagógicas e metodológicas mais adequadas.

Ainda nos programas encontram-se definidos objetivos que visam oferecer experiências educativas oriundas de um ensino contínuo, valores fulcrais para a vivência em sociedade e o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao desporto, aludindo à aprendizagem da matéria de ensino. Neles estão contemplados objetivos gerais que tocam nos vários domínios de aprendizagem. No domínio motor, pretende-se que os alunos analisem e interpretem a realização de atividades físicas, aplicando os conhecimentos sobre a técnica e tática, bem como desenvolvam iniciativas de práticas autónomas. No domínio cognitivo, que conheçam e interpretem as regras das diversas modalidades desportivas, reconheçam a importância da EF no contexto escolar e se tornem elementos culturais autónomos na elevação dos conhecimentos. No domínio socio afetivo, pretende-se que cooperem com os companheiros nas diversas situações de aprendizagem, aceitem o apoio dos mesmos nos esforços de aperfeiçoamento próprio e dos outros, incutindo o espírito de entreajuda para favorecer a satisfação própria. Aqui, importa também que conheçam diversos processos de elevação e manutenção da condição física e reconheçam o risco associado à falta de prática de atividade física (Programa Nacional de EF, 2001).

Durante este processo de análise foi ainda importante ter em conta o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Curricular de Escola (PCE) e o Regulamento Interno.

Todo este trabalho de análise foi o ponto de partida para o planeamento do ensino-aprendizagem. Bento (2003, p.15) entende que “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”. Bento (2003, p.37) indica-nos ainda que, devemos encontrar um equilíbrio entre o programado e o que está ao nosso alcance realizar perante a realidade em que estamos

inseridos, por isso, afirma “Esforce-se por ligar o “programaticamente necessário e exigido” com o “subjetivamente possível”, definindo assim um nível tal de exigências concretas de modo a que estas apresentem uma unidade e uma medida elevada de fidelidade ao programa e de fomento do desenvolvimento dos alunos!”

Seguidamente apresento o modo como analisei o planeamento anual (PA) da escola e efetuei os reajustes necessários, bem como o modo como elaborei as UD's e planos de aula. Aqui, serão também abordadas as dificuldades, o modo como as superei e as estratégias utilizadas.

4.1.1. Modelo de Estrutura do Conhecimento: Modelo Tripartido

A necessidade de planear surgiu desde o primeiro dia na escola. Deste modo, houve a necessidade de analisar a documentação escolar, isto porque um planeamento eficaz implica além dos seus traços gerais, o conhecimento do Projeto Educativo da Escola (PEE), do Regulamento Interno, das condições espaciais de ensino e ainda da turma.

Além destes, a análise do Plano Anual de Atividades e a constatação dos critérios de avaliação previamente definidos pelo Grupo de EF, auxiliaram na estruturação dos objetivos e na definição de finalidades a propor para o ano letivo de cada turma. É pertinente dizer que o professor deve incorporar o interesse dos alunos aliado ao que é exigido nos programas, ao longo da sua planificação e realização do ensino.

Após análise de toda a documentação, para a organização e sistematização da informação aquando do PA e das UD's, recorreu-se ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990).

O MEC pressupõe duas vertentes de conhecimento, o conhecimento declarativo e o conhecimento processual. O primeiro remete-nos para a análise das modalidades na sua especificidade, promovendo uma reflexão acerca das categorias transdisciplinares. O segundo assenta nas estratégias, no método de como ensinar e no planeamento (Vickers, 1990). O MEC constitui uma ferramenta determinante para a sistematização do processo.

Este modelo pode ser dividido em três fases: fase de análise (módulos 1, 2 e 3), fase de tomada de decisão (módulos 4, 5, 6, e 7) e fase de aplicação (módulo 8).

Neste seguimento e especificando cada um dos módulos pertencentes às três fases, o módulo 1 tem como principal função a organização do conhecimento. É neste que se analisa a modalidade desportiva em estruturas de conhecimento, partindo da análise transdisciplinar dos domínios. Importante será dizer que este módulo requereu uma exaustiva pesquisa, contudo esta foi determinante uma vez que contribuiu para o aumento significativo da minha cultura desportiva, especialmente na modalidade de Ginástica. O módulo 2 inclui a análise das condições de aprendizagem, com este indicador procura-se perceber o contexto específico de ensino onde a escola está inserida. O módulo 3 inclui a análise dos alunos, pretende-se perceber o nível destes em determinada modalidade, de modo a que se possam estruturar níveis de aprendizagem. Está claro que este módulo influenciou os seguintes. Quanto ao módulo 4 inclui a decisão acerca da ordem como serão lecionados os conteúdos, denominando-se de extensão e sequência dos conteúdos, é a partir deste módulo em forma de tabela que se estrutura a planificação das aulas. No módulo 5 incluem-se os objetivos que se pretendem atingir em determinada matéria, tendo em conta as componentes críticas descritas no módulo 1 para as habilidades motoras, e as restantes dimensões da aprendizagem. Remetendo-me para o módulo 6, este inclui o modo e os termos em que decorrerá o processo de avaliação. Aqui são estruturados os critérios de avaliação dos alunos relativamente às habilidades motoras, cognitivas, socio afetivas e da cultura desportiva, isto é, o que se vai verificar ao longo da UD e na avaliação formal face aos objetivos definidos no módulo anterior. Relativamente ao módulo 7, importa referir que este incluía progressões de aprendizagem a serem utilizadas ao longo da UD. Estas variam em função do nível dos alunos, uma vez que o seu primordial sentido é o de auxiliar os alunos a atingir os níveis de avaliação definidos. Uma vez construído e tendo situações adaptadas à realidade de cada turma, este módulo torna-se fulcral na poupança de tempo na construção dos planos de aula. Finalmente, o módulo 8 pretende elucidar sobre o modo como

foi lecionada a UD a nível prático, as estratégias, a organização, os pontos fortes e fracos. Também se pretende que após aplicação do que foi definido, se faça uma reflexão acerca dos resultados da mesma.

Este modelo pretende simplificar e orientar a atuação do professor funcionando como um guia para todas as práticas. Trata-se de um documento que pode ser reajustado ou corrigido ao longo do processo de ensino-aprendizagem sempre que existam condições favoráveis ou desfavoráveis. As alterações devem ser efetuados no caso de incumprimentos ou reajustes da planificação, mudança de estratégias de ensino, entrada ou saída de alunos da turma, questões logísticas ou temporais, entre outros.

4.1.2. Planeamento Anual

O PA representa uma das primeiras tarefas a ser realizada pelo professor, uma vez que permite a estruturação e organização de toda a ação pedagógica pelo ano letivo. Para o efeito, foram identificadas e analisadas as variáveis do contexto que influenciam o processo ensino aprendizagem. Aqui, foram analisadas as variáveis do meio envolvente onde a instituição está inserida, bem como os recursos espaciais, materiais, humanos e temporais disponíveis para a lecionação das aulas de EF

Numa segunda etapa, depois de selecionadas as modalidades, foi determinada a extensão e a sequência dos conteúdos, efetuando a distribuição das diferentes Unidades Didáticas pelo ano letivo, os objetivos gerais e específicos para cada um dos domínios, os métodos de avaliação a executar e as progressões pedagógicas referentes às modalidades de extensão curricular da EF. Na escola onde estagiei, este PA do 3º ciclo já estava definido, indicando as modalidades a lecionar em determinado período e os respetivos conteúdos. Após uma primeira análise, considerei o documento demasiado simplista e com reduzido número de conteúdos face ao exposto no programa nacional do 3º ciclo. Mas, partindo desta informação realizei as primeiras unidades didáticas, que necessitaram de sofrer alterações ao nível dos conteúdos, porque a avaliação diagnóstica (AD) veio a confirmar a necessidade de acrescentar conteúdos do programa nacional que não estavam presentes no PA do grupo de EF da escola.

Além disso, o PA da escola, concretamente à distribuição das modalidades pelos três períodos letivos não era exequível face ao *roulement*⁹ previsto para a minha turma (e.g. a modalidade voleibol estava prevista para o 1º período e só tinha uma aula no ginásio). De forma, a colmatar este problema e na tentativa de atribuir um número equitativo de aulas pelas diferentes UD's, com a autorização da PC, realizei as respetivas modificações.

No Quadro1, é possível verificar a seleção e distribuição das modalidades lecionadas ao longo do ano letivo.

1º Período	2º Período	3º Período
Atlet. – Velocidade	Voleibol	Andebol
Gin. Rít. Desp. – Corda	Basquetebol	Futebol
Gin. de Apar. – Minitrampolim	Atlet. – Corrida de Barreiras	Atlet. – Lançamento do Peso
Gin. Acrobática	Atlet. – Triplo Salto	

Quadro 1 - Distribuição das modalidades no ano letivo

A partir deste PA foram tomadas todas as decisões relativo às UD's.

4.1.3. Planeamento das Unidades Didáticas

A unidade didática (UD) é parte essencial do programa de uma disciplina, bem como uma parte fundamental e integral no processo pedagógico, exibindo tanto a professores como a alunos, etapas claras e bem distintas do ensino e aprendizagem (Bento, 1987). Segundo Bento (1987), os objetivos da UD só podem ser atingidos de forma gradual, requerendo uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo, pelo que o professor é o responsável pela planificação das unidades de ensino, que por sua vez, vão servir de base para a preparação das diferentes aulas.

Para que se construa uma UD é fundamental que numa primeira instância se tenha conhecimento acerca do que vai ser ensinado, assim como atentar aos alunos, às instalações e ao número de aulas que se tem disponíveis, devendo daqui resultar uma sequência de conteúdos progressiva.

⁹ Distribuição das turmas pelos diferentes espaços ao longo do ano letivo.

Ao recorrer à elaboração da UD será possível estabelecer um elo de ligação entre o conhecimento de determinada matéria e a metodologia e as estratégias que mais favorecem a aprendizagem, pelo modo como é estruturada a matéria, como se identifica essa estrutura e como nos servimos dela enquanto guião para o ensino (Vickers, 1990).

O MEC, sendo um modelo que teoriza o conhecimento como base do planeamento, foca-se preferencialmente nos conteúdos demonstrando uma preocupação com a natureza da matéria e com o que se pretende ensinar.

A minha principal dificuldade residiu na organização da matéria e dos conteúdos ao longo das aulas da UD. Através do auxílio das minhas colegas de estágio, PC e pesquisa autónoma fui capaz de melhorar o meu conhecimento acerca da matéria e conseguir organizá-la segundo uma lógica metodológica adequada à turma. É claro que a partir de uma organização lógica, se torna mais fácil a elaboração dos planos de aula e dos exercícios.

Centrando-me na elaboração e reajustes de algumas UD's da minha turma, recorro que na UD de basquetebol, o PA do grupo previa o jogo 5x5, no entanto devido a questões meteorológicas e alguns problemas do espaço, vi-me obrigado a exercitar maioritariamente o 3x3 num cesto. Neste sentido, os conteúdos como o “cinco aberto”, “transições defesa-ataque e ataque-defesa” ou “ataque organizado” acabaram por não ter um tempo de exercitação suficiente que permitisse aos alunos evoluírem nestes aspetos. Por esta razão considerei ser importante ajustar a avaliação dos alunos para o jogo 3x3.

Já na modalidade de andebol, após a AD, foi clara a identificação de dois níveis na turma, neste sentido, atendendo à diferenciação pedagógica, como meio de se constituir uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem (Santos, 2009), vi-me obrigado a planear conteúdos distintos. Nesta modalidade, o programa nacional e o planeamento do grupo de EF preveem o jogo 7x7, contudo dada a realidade de um dos níveis da turma, tal não foi possível. Estes alunos não eram capazes de rececionar e passar a bola em jogo, não tinham noção de finta ou desmarcação e fraca compreensão das regras do jogo. Assim, houve a necessidade de reajustar o programa no sentido dos alunos do nível inferior colmatarem estas dificuldades e dos alunos do nível

superior cumprirem o previsto no programa. Na verdade esta UD foi a mais complicada de gerir, além da gestão da diferenciação pedagógica, tive de lecionar num campo de futebol sintético (Bessa), acabando por haver a necessidade de pensar os exercícios de forma a contornar os constrangimentos do espaço.

Apesar de ter uma afinidade com as modalidades individuais, aquela em que senti mais dificuldade foi a ginástica artística. Pela sua quantidade de movimentos e variadíssimos elementos de ligação, aliado a uma graciosidade de movimentos foi-me bastante complicado explicar os conteúdos e demonstrar, uma vez que a turma não tinha afinidade com a modalidade e não tinha nenhum aluno ginasta. Esta modalidade exigiu de mim uma maior incidência para colmatar as dificuldades e treino para realizar os movimentos.

4.1.4. Planeamento das Aulas

O planeamento das aulas representa a sistematização de todas as atividades que ocorrem entre o professor e o aluno num clima de ensino-aprendizagem ao longo da aula (Piletti, 2001).

O plano de aula surge como um instrumento que orienta a sessão, com o intuito de auxiliar o professor na organização e maximização do tempo útil de aula. Contudo, não se trata de uma “receita” em que se deve seguir pormenorizadamente tudo o que consta no documento, trata-se de uma linha orientadora da aula e, como tal, porque não é possível prever todos os acontecimentos, devemos executar as devidas alterações consoante forem surgindo imprevistos ou reajustes conforme as respostas dos alunos. Finalizada a sessão, através de uma meticulosa reflexão devemos tentar perceber se de facto as alterações efetuadas surtiram efeito, e porque foram necessárias e quais as correções futuras, visando, evidentemente, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tal como evidencia o excerto seguinte:

“O plano de aula não foi cumprido, o último exercício seria a introdução ao minitrampolim, mas considerei que os alunos não estavam prontos para esse patamar.”
(Diário de Bordo, 29 de Outubro de 2014)

A preferência da escolha da estrutura a seguir na elaboração do plano de aula é um assunto que varia de docente para docente, tal como se verificou no decorrer das didáticas específicas do ano anterior. Uma vez, que não existe um consenso nem uma uniformização, optei por adotar um modelo que a PC apresentou, contribuindo com pequenas alterações de cariz pessoal. Aqui, o mais importante é que o plano seja completo (objetivos gerais e específicos; descrição do exercício; organização; palavras-chave; função didática e aula da UD) e facilite a ação do professor, sendo este um documento orientador de fácil acesso. Por esta razão, a estrutura foi modificada tendo em conta algumas sugestões da PO.

A preparação da aula deve ser o mais rigoroso e específico possível, ponderando uma série de fatores (e.g. condições climatéricas, materiais, alunos, local, conteúdos e objetivos) que podem ter influência na preparação da sessão. Tornar a aula o mais perceptível para os alunos é importante e, por isso, o professor deve ser capaz de recorrer a estratégias anteriormente pensadas como mecanismo facilitadores da adaptação dos exercícios ou da reorganização da aula, evitando que o objetivo da sessão seja comprometido.

Recordo que nas primeiras aulas procurava controlar de algum modo todas as variáveis presentes na aula, no entanto tal não é possível. Quando lidamos com pessoas, neste caso alunos, percebemos que o seu comportamento é imprevisível e nunca devemos confiar no controlo absoluto de determinada turma, devemos sim trabalhar, planear e organizar a aula de modo a tornar esta ação possível. Além disso, percebi que a reflexão na ação é também algo indispensável à ação do professor na aula, pois será ela que permitirá ao professor solucionar problemas emergentes na própria aula e, muitas vezes, imprevisíveis. Com o tempo, melhorando a minha reflexão na ação, aprendi a lidar com os problemas que emergiam do contexto da sessão, encontrando soluções e rápidas estratégias para solucionar determinados imprevistos, tal como apresentado no excerto abaixo:

“Após refletir vejo que teria sido pertinente adaptar os exercícios em função dos alunos mais fracos. Realmente percebi que o exercício não estava a resultar e tive de retificar optando pelo 5x5 (...)” (Diário de bordo, 5 de Fevereiro de 2015)

Com o avanço do número de aulas, fui conhecendo cada vez melhor as características específicas da turma e, deste modo, melhorar o planeamento das aulas em função do nível dos alunos. De facto, os alunos apresentavam um nível de habilidades motoras heterogéneo e, não estavam todos no mesmo patamar de aprendizagem, o que levou à necessidade do professor trabalhar por níveis:

“Às 10h15 teve início a minha aula no espaço campo exterior e pertenceu à UD de andebol - AD (...) De um modo geral, os rapazes apresentam uma grande apetência para a modalidade. Além de apresentarem conhecimento ao nível da execução dos gestos técnicos, apresentam também qualidade nas questões de natureza tática, tal como os meios táticos de grupo deslizamento e cruzamento que foram observados. (...)Relativamente às raparigas, estão bastante longe do nível dos rapazes apresentando inúmeras dificuldades técnicas mesmo no passe. Em princípio terei de dividir a turma em dois níveis.” (Diário de bordo, 11 de Março de 2015)

Neste caso, penso que a questão da diferenciação pedagógica surge como meio de alcançar o sucesso, proporcionando aos alunos iguais oportunidades de aprendizagem. Em concordância com Santos (2009), a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual.

Outra característica a ter em conta no planeamento das aulas da minha turma, foi a dimensão psicossocial dos alunos. Logo nas primeiras semanas e, ao longo do ano letivo, fui percebendo nas Reuniões Pedagógicas que o *feedback* recebido não era de todo positivo. Esta turma revelou elementos com comportamentos desadequados, irresponsáveis e pouca vontade de trabalhar.

Inevitavelmente, esta postura comprometia, por vezes, o decurso de algumas aulas (Diário de Bordo, 28 de Janeiro, 2015).

“O balanço geral que faço da aula é que os alunos continuam interessados e empenhados, mas surgiram mais comportamentos fora da tarefa porque eu optei por realizar algumas experiências que não correram como idealizei. Portanto, a aula correu bem, mas já tive aulas melhores.” (Diário de bordo, 28 de Janeiro de 2015)

Face a este comportamento de alguns alunos vi-me obrigado a realizar um planeamento da aula ainda mais minucioso, procurando sempre minimizar

os momentos que podiam proporcionar aos alunos oportunidade para dispersar. Portanto, passei a organizar os grupos da aula, de modo a misturar rapazes com raparigas e ainda a própria organização de determinados exercícios, para que os núcleos de amigos não ficassem juntos (Diário de Bordo, 19 de Novembro, 2014)

“A minha estratégia para esta aula (...) consistiu em juntar os alunos em pares. (...) Evidentemente que os pares foram escolhidos por mim e foram pensados para que todos estes fatores estivessem presentes. A turma apresenta raparigas cumpridoras e uma parte dos rapazes com potencial mas com esforço mínimo quando estão com os amigos. Portanto, a estratégia passou por juntar as raparigas e os rapazes cumpridores com os restantes. E, de facto fiquei bastante satisfeito com o resultado, uma vez que aconteceu o que idealizei. Os cumpridores fizeram à risca o que lhes foi pedido e os seus pares como não queriam dar parte fraca também realizaram a tarefa.” (Diário de bordo, 19 de Novembro de 2014)

4.2. Realização

4.2.1. Controlo da turma: autoridade ou autoritarismo?

Segundo Bullough (1989), existem estratégias que podem ser aplicadas pelos professores iniciantes para conseguirem um bom controlo da turma, nomeadamente, a “Simplificação do meio envolvente”. Trata-se de ignorar problemas que não estejam ao seu alcance, seleccionar os mais importantes e dar-lhes uma resolução à medida que vão surgindo. A criação de rotinas pode ser um meio de nos auxiliar na prevenção de imprevistos. Em termos de estratégias, a minha grande evolução foi na confiança apresentada ao longo das aulas, principalmente, na transmissão de conteúdos.

Deste modo, o EP constituiu-se como um processo de confronto com a realidade, que por vezes se torna complicado gerir por parte do PE. Este período chega mesmo a ser considerado por vários professores como um dos piores períodos ao longo da carreira docente (Huberman, 1992). Embora neste caso se trate do primeiro ano de experiência ainda integrado na formação. Para mim é neste primeiro ano que as maiores dificuldades emergem, pois é nesta fase que

nos deparámos com a realidade da escola e da profissão docente, percebendo as constantes exigências da profissão e aprendendo a lidar com elas.

De modo a antecipar algumas dificuldades, no primeiro contacto com a turma através do preenchimento de uma ficha de caracterização (Anexo 2), tentei recolher o máximo de informações sobre os alunos e, analisando algumas das suas atitudes, questioneei acerca do modo como conseguiria conquistar a minha autoridade perante a turma:

“Antes de iniciar o estágio não dediquei muito tempo a pensar que alunos iria encontrar, considero que dei mais enfoque à minha postura perante a turma do que como a turma iria ser. Após praticamente três meses considero que pus em prática a postura que idealizei, uma postura inicialmente dura e de cara cerrada passando progressivamente para uma postura mais afável. A turma apresentou-se ligeiramente indisciplinada e barulhenta, mas muito empenhada. Aos poucos os hábitos vão sendo incutidos e estou contente com a turma e todos os seus elementos.” (Diário de bordo, 19 de Novembro de 2014)

Mas, na verdade, as minhas primeiras vivências na escola foram marcadas pela sobrevivência, tal como designam Fuller e Brown (1975) quando se referem aos estádios de evolução dos professores. Segundo os autores, esta fase está relacionada com a afirmação dos estudantes enquanto docentes, tendo em conta o contacto com os alunos e com as opiniões dos outros (colegas e professores) sobre si. De facto, nesta fase inicial do estágio, a minha maior preocupação prendeu-se com a autoridade e o controlo dos alunos, receando não ter capacidade de me impor como professor, principalmente, devido à minha inexperiência e ao fator idade (ainda jovem). Como se verifica no excerto abaixo, receava que os alunos me vissem apenas como estudante e não me respeitassem como professor, mas, gradualmente, percebi que a autoridade é uma posição que se conquista pela postura e imposição de regras:

“Por minha opção a PC não me apresentou como professor-estagiário. Esta minha decisão deveu-se ao facto de eu considerar que perderia autoridade caso isso se verificasse. (...) houve necessidade de impor autoridade por meio de um silêncio ou aumento do tom de voz.” (Diário de bordo, 17 de Setembro)

Deste modo, a postura mais autoritária que adotei nas primeiras aulas tornou-se determinante para a boa relação que consegui manter com os meus alunos. O autoritarismo deriva do absolutismo e caracteriza-se pelo exercício do poder por uma só pessoa que toma medidas sobre os súbditos (in Língua Portuguesa com acordo ortográfico). De acordo com Galland (2010, p.12), “o autoritarismo convoca o medo, apoia-se num sistema hierárquico em que as regras são impostas e não existe argumentação.” Junto da minha turma, por várias vezes houve a necessidade de impor esta ideia sob pena de surgirem acidentes ou comportamentos insubordinados:

“ (...) a minha presença autoritária no sentido de controlar a turma foi evidente. Houve inclusive uma situação que parei completamente a aula e teci um grande sermão à turma, situação que nunca antes tinha acontecido. Esta intervenção foi no sentido de alertar a turma, porque senti que os alunos não estavam concentrados na realização dos saltos. Esse fator é propício ao treino de erros técnicos e, numa perspetiva mais pessimista, o surgimento de algum acidente na abordagem ao aparelho.” (Diário de bordo, 19 de Novembro de 2014)

Assim, a partir do momento em que entrava na escola sentia-me professor e não abdicava desse estatuto, por isso exigia ser tratado como tal pelos alunos. Mesmo quando as inseguranças se apoderavam de mim, procurava vestir uma máscara que afirmava a minha posição docente frente aos alunos, pois considero que este fator é determinante para controlar os alunos. Trata-se de uma questão de atitude e de transparecer para os alunos exatamente aquilo que quero – segurança e domínio sobre a matéria. Além destes, a criação de rotinas foi determinante para impor a minha presença e me assumir como a autoridade:

“No início da aula mandei os alunos sentarem-se à minha frente e só fiz a chamada quando os alunos ficaram em silêncio. Este método continuou ao longo das aulas subsequentes mesmo na explicação dos exercícios. Na minha opinião foi determinante para que as aulas melhorassem.” (Diário de bordo, 1 de Outubro)”

Por conseguinte, à medida que os alunos foram compreendendo as regras e respeitando a minha posição, este autoritarismo deu lugar à autoridade, em que não impondo rigidamente a minha liderança, os alunos reconhecem-me como líder, com quem podiam negociar certas condições desde que o objetivo

comum se mantivesse – Aprender. Segundo Galland (2010, p.12), “(...) a autoridade não usa a força, inclui o respeito ao outro. As regras estão presentes, porém não impostas, podem ser construídas, discutidas e consolidadas.” Esta sempre foi a meta que pretendi alcançar, embora a minha atitude inicial fosse estrategicamente autoritária. Penso que, numa fase inicial de conhecimento mútuo, uma postura afável pode criar um clima abusivo por parte dos alunos relativamente ao PE.

O meu foco nas primeiras aulas, mais do que incidir sobre a matéria de ensino, centrou-se no controlo da turma e na definição de regras e rotinas que me permitissem criar boas condições de aprendizagem. No entanto, ao focar-me nestes aspetos, descorei dois fatores importantes, a minha intervenção ao longo das tarefas e o cumprimento do plano de aula.

“(...) passei muito tempo sem intervir na aula. Este facto levou a que começassem a ocorrer situações desadequadas à aula. A solução passa por circular pelo espaço da aula, sancionar os comportamentos desajustados e emitir feedback mais frequentemente. Tal como a minha colega Mariana disse, os alunos respeitam-me tenho é de fazer sentir a minha presença na aula. Além disso, o plano de aula não foi cumprido (...)” (Diário de Bordo, 29 de Outubro de 2014)

Ou seja, ao longo da exercitação dos alunos, era pouco frequente a emissão de *feedbacks* e, por esta razão, não se fazia notar a minha presença. Esta situação originava, por vezes, uma perda momentânea da autoridade em algumas aulas ou parte das mesmas. Neste sentido, de modo a corrigir este problema, além de adotar uma postura mais presente na aula, apliquei uma estratégia que veio a revelar-se fundamental, tal como espelha o excerto seguinte:

(...) como forma de intervenção fui questionando os alunos, acerca dos aspetos técnicos, à medida que os colegas iam realizando o salto no minitrampolim. Esta estratégia funciona, e deve ser mantida ao longo do ano. (Diário de Bordo, 12 de Novembro de 2014)

Como plasmado acima, penso que o questionamento foi um método que facilmente me permitiu captar a atenção dos alunos nas aulas, quer dos que respondiam às questões quer dos que ouviam. Isto porque ficam

constantemente alerta para ouvir as respostas e porque podem ser eles a responder a qualquer momento.

Quanto ao incumprimento do plano de aula, o facto de estar bastante focado no cumprimento das regras e rotinas, originava várias interrupções ao longo da aula. Por esta razão, o tempo útil inicialmente previsto acabava por diminuir, sendo a lecionação dos últimos conteúdos penalizada. Este problema foi resolvido à medida que os alunos foram automatizando o cumprimento das regras e rotinas.

Um fator que, por vezes, também criava algumas dificuldades no controlo da turma, era a constituição dos grupos autonomamente. Inicialmente deixei que os alunos formassem os grupos, mas logo que percebi a falta de concentração e confusão gerada optei por organizar antecipadamente os alunos:

“(...) os alunos foram divididos em grupos de cinco, sendo que três realizam a figura e dois constituíam as ajudas. É importante referir que os grupos foram pensados e estruturados previamente.” (Diário de Bordo, 4 de Dezembro de 2014)

Os alunos mostraram o seu descontentamento e na última aula do 1º Período tentaram negociar esta condição, para que deixasse formar os grupos. Por isso, na primeira aula do 2º Período, depois de uma conversa atribui-lhes novamente esta responsabilidade:

“(...) optei por deixar os alunos fazerem os grupos de trabalho, mas alertando-os acerca do comportamento e falta de empenho. Caso sucedesse novamente algum destes últimos, seria eu novamente a fazer os grupos. Houve principalmente a junção de um grupo que me preocupou por causa dos comportamentos fora da tarefa, no entanto estiveram empenhados e realizaram o que lhes foi pedido. Nada apontar. A aula foi bastante dinâmica, (...)” (Diário de Bordo, 7 de Janeiro de 2015)

Em suma, considero que consegui controlar o comportamento da turma, adotando algumas estratégias que foram efetivamente eficazes e permitiram melhorar bastante a minha relação com a turma e o meu desempenho ao longo das aulas, e, por conseguinte, todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, tenho presente que diferentes contextos e diferentes pessoas exigem possivelmente outras estratégias, porque no ensino nada é totalmente previsível.

4.2.2. O conhecimento do conteúdo na base da instrução

É importante ter presente que não há ensino sem instrução, e portanto é necessário da parte de quem instrui possuir conhecimentos específicos para que consiga transmitir a matéria de ensino. Neste âmbito, Fitts e Posner (cit. por Mesquita, 2009) destacam a necessidade do professor possuir um conhecimento aprofundado da matéria que leciona, que lhe permita instruir as componentes críticas da realização das ações motoras.

O conhecimento do conteúdo remete-se para a matéria a ser ensinada, sendo que o domínio deste conhecimento específico é fundamental para a assertividade das intervenções do docente no decorrer da aula (Siedentop, 2002). Segundo Siedentop (2002), a construção e estruturação do conhecimento, prevê uma aprendizagem acerca do conteúdo específico e um entendimento dos conceitos da modalidade que permite ao professor reconhecer problemas da sua prática, planejar em função da sua realidade, aumentar o seu leque de estratégias pedagógicas e realizar uma gestão da aula mais criativa (Schemp, 1998). Cochran et al (1991) identificam cinco proposições integrantes de conhecimento para o ensino: conhecimentos dos alunos, do contexto, pedagógico geral, do conteúdo e pedagógico do conteúdo. Deste conjunto de conhecimentos necessários, o conhecimento do conteúdo foi aquele que exigiu maior investimento ao longo do ano letivo no sentido de colmatar as minhas dificuldades. Além de dominar o conhecimento da matéria, importa que o professor seja capaz de “desconstruir” esse conhecimento de modo a torná-lo acessível aos alunos, investindo não só no conhecimento pedagógico do conteúdo como na capacidade de comunicar. Uma vez que, a aprendizagem ocorre quando a comunicação verbal e não-verbal produz uma imagem mental clara e com significado para os alunos. É neste momento que surge a instrução como meio de transmitir o conhecimento aos alunos de forma clara e perceptível.

Efetivamente, durante a minha prática pedagógica, embora revelasse boa capacidade de comunicação, os conteúdos da matéria de ensino nem sempre estavam claramente presentes na minha mente, dificultando o processo de transmissão dos conteúdos, e por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, penso que precisava de recorrer a outras formas de

comunicação para que a minha instrução fosse mais clara e objetiva para os alunos.

Face a este problema, senti necessidade de aprofundar o conhecimento da matéria e por isso, ao longo do 1º Período fui partilhando algumas ideias e conhecimentos com as minhas colegas, bem como estudar e pesquisar em livros sobre a matéria. Através destes recursos, consegui compreender melhor os conteúdos e descobrir formas mais eficazes de os transmitir. Segundo Kendler (1985), a informação da matéria pode ser adquirida através de imagens, palavras ou ambas, sendo que o recurso à informação visual tem mais possibilidades de ser lembrada. Assim, recorrer à demonstração e exemplificação de alunos praticantes da modalidade foi uma das estratégias implementadas, enquanto explicava passo a passo o exercício e a matéria de ensino com os respetivos aspetos técnicos:

“(...) verifiquei que os alunos apresentavam algumas dificuldades na execução dos conteúdos, então posicionei-me num local, em que todos os alunos me viam e tratei de referir e exemplificar as diversas componentes críticas a ter em conta na realização dos mesmos” (Diário de bordo, 11 de Dezembro de 2014)

A transmissão do conhecimento deve ser realizada por uma comunicação objetiva e sucinta, tendo em conta como é óbvio a informação importante. Além disso, o modo como se transmite a informação deve ser atrativo para captar a atenção dos alunos. Durante este processo, um dos aspetos primordiais que o professor deve ter em conta é o nível de atenção dos alunos. Quando é apresentada ao aluno uma tarefa motora existe um conjunto de estímulos vasto e variado que podem distrair o aluno. Deste modo, apenas alguma dessa matéria é retida ou compreendida por meio da informação seletiva (Rosado & Mesquita, 2009). Por esta razão, depois de captada atenção dos alunos, o professor deve simplificar a sua instrução, por forma a transmitir exatamente aquilo que quer que os alunos retenham.

O profissional docente deve procurar aprimorar o seu conhecimento, bem como a sua capacidade de transmissão das matérias de ensino, explorando diferentes estratégias no sentido de verificar em função da turma a que torna mais eficaz o processo ensino-aprendizagem.

4.2.3. A importância do *feedback* na aula

Segundo Fishman e Tobey, cit por Rosado e Mesquita (2009, p.82), o “*feedback* pedagógico é definido como o comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”. Mesquita (2009, p. 84), afirma que “o *feedback* resulta (...) da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo não só uma análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ele se desenvolve”. O conteúdo do *feedback* pode-se centrar no conhecimento da performance ou no conhecimento do resultado. O primeiro remete-nos para a execução dos movimentos e o segundo para o resultado pretendido através da habilidade (Arnold, 1981). No meu entendimento, o professor deve privilegiar os *feedbacks* individuais de modo a permitir a cada aluno a superação dos seus erros. No entanto, caso a turma apresente erros comuns, o professor pode recorrer aos *feedbacks* dirigidos à turma ou ao grupo, utilizando o comportamento de um aluno para indicar o que está incorreto (Rosado & Mesquita, 2009).

No meu caso, os *feedbacks* centravam-se excessivamente nos *feedbacks* motivacionais, sendo pouco notória a minha presença na aula:

“(...) remetendo-me para o barulho que se fez ouvir na metade da aula, segundo as minhas colegas e a PC, este derivou pelo facto de ter passado para feedbacks individualizados. De facto, é um ponto bem observado e devo corrigir imediatamente, porque o que aconteceu foi que corriji o mesmo erro a alunos diferentes, ora em vez de dizer a mesma coisa individualmente a vários alunos era preferível ter parado o exercício e orientado o meu discurso para todos os alunos.” (Diário de Bordo, 5 de Novembro)

Além disso, apenas centrava os meus *feedbacks* na apreciação, sendo importante investir mais nos descritivos e prescritivos, pois os primeiros não são dotados de qualquer informação específica sobre o que fazer e como fazer. Segundo Rosado e Mesquita (2009), os segundos indicam a informação técnica ao aluno daquilo que fez e os terceiros o que deve fazer para melhorar.

Importa ainda referir que todo este processo de observação, deteção de erro e correção, exige um conhecimento aprofundado da matéria, visto que o

feedback deve conter informação necessária, mas, simultaneamente, precisa para que se obtenham resultados positivos. Com o avançar das aulas aprendi a adequar a especificidade do *feedback* em função da situação, tal como espelha o excerto seguinte:

“(...) feedbacks corretivos e positivos foram frequentes à medida que os alunos iam realizando os exercícios. Procurei emitir feedbacks gerais e corretivos (...)” (Diário de Bordo, 19 de fevereiro de 2015)

Deste modo, depois de adquirida esta competência fui capaz de atuar em conformidade com a exigência da situação e dos erros dos alunos. De facto, penso que foi determinante a melhoria da minha intervenção ao longo do meu ano estágio, principalmente, para regular a aula e alcançar os objetivos estipulados em cada matéria de ensino.

4.2.4. Gestão da aula: um pequeno passo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem

A organização e gestão da aula pode ser um fator determinante para potenciar a exercitação dos conteúdos. Segundo Sarmiento (1990), a gestão da aula deve ser entendida segundo um conjunto de comportamentos do professor que visam controlar o tempo, o espaço, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos. Os professores eficazes são gestores eficazes e as habilidades de gestão são determinantes para um bom ensino, quer na aula de EF quer em qualquer outra aula (Siedentop, 1983). Carreiro da Costa (1995) indica que, a gestão da aula no âmbito das atividades físicas e desportivas é um fator crucial na condução do processo de ensino-aprendizagem. Também Rosado e Ferreira (2009, p. 188) afirmam que “a gestão de aspetos organizacionais (...) é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem” e que “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”.

De modo a facilitar a gestão da aula adotei algumas rotinas e regras que me auxiliaram no controlo do tempo, do espaço e materiais, bem como na

organização dos alunos. Rosado e Ferreira (2009, p. 189) afirmam que “as rotinas permitem aos alunos conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”.

Algumas das rotinas que adotei passaram por definir o local onde os alunos se colocavam no início e no término da aula, a disposição dos alunos nesses momentos, a utilização de gestos e sinais para interromper as situações de aprendizagem ou reunir a turma, a atribuição de tarefas a executar pelos alunos dispensados e ainda a implementação de regras relativamente à utilização de acessórios. Assim, geralmente, as aulas iniciavam e terminavam com os alunos dispostos em meia-lua à minha frente e sentados perto do local de entrada/saída, habitualmente, a voz de comando era o instrumento para dar início às tarefas e interromper ou reunir a turma. Relativamente aos alunos dispensados, estes cumpriam tarefas como a distribuição de coletes ou fitas identificadoras dos grupos, a organização e arrumação do material, e ainda, o acompanhamento de diferentes grupos no decurso das situações de aprendizagem, assumindo papéis de treinadores.

Penso que a implementação destas regras e rotinas foram indispensáveis não só para uma melhor gestão da aula, mas também para que os alunos compreendessem que, apesar das aulas de EF serem distintas das demais, existe também um sistema de condutas próprias e adequadas ao meio. É evidente que após algumas aulas estas regras se tornaram automatizadas, facilitando o decurso da aula. Com efeito, quando estes fatores ficaram controlados, o meu foco direccionou-se para o que realmente era importante, lecionar os conteúdos da matéria de ensino. Por esta razão, não considero este período de adaptação, que obrigava a várias paragens, tempo desperdiçado, pois mais tarde o processo de ensino-aprendizagem beneficiou com o controlo da turma.

A redução do tempo das transições entre tarefas foi também um fator importante para rentabilizar o tempo de aula, por isso, importa que sejam transições rápidas. Neste sentido, procurei que nas minhas aulas se mantivesse a organização do espaço da aula, manipulando pouco material na mudança dos

exercícios e rentabilizando a organização dos alunos, tarefa após tarefa. Assim, através da gestão do espaço e alunos, estruturei a aula de modo a reformular alguns aspectos da organização, como retirar cones ou reestruturar as equipes durante a transição de cada exercício. Desta forma, a sequência de situações de aprendizagem foi regulada de forma a rentabilizar o tempo da aula.

4.2.5. Interação social nas aulas de Educação Física: um estudo de caso com um grupo de alunos do 9º ano

4.2.5.1. Introdução

Após ponderar sobre alguns problemas evidenciados na minha prática, optei por intervir na interação dos alunos durante as aulas de EF. Beauchamp e Anderson (2010) referem que a interação é uma sequência dinâmica de mudanças nas ações sociais entre indivíduos ou grupo, em que as suas ações são tomadas em função da relação com o outro. Ou seja, as pessoas atribuem um significado à ação de determinada situação, interpretam o modo como o outro percebe a ação e respondem em função disso. Por esta razão, é importante ter noção que as interações só podem ser compreendidas em função das tarefas sociais em determinado contexto (Dodge, Pettit, McClaskey, Brown & Gottman, 1986). Esta competência social é a resposta do indivíduo a determinadas situações específicas da vida (Goldfried & d’Zurilla, 1969), podendo tratar-se da capacidade do organismo em interagir eficazmente com o meio (White, 1959). Vygotsky (2003) refere que, as interações sociais podem ser educativas na medida em que potencializam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem. É neste contexto social que os jovens aprendem habilidades, a necessidade de desenvolver competências sociais que não alcançam através da interação adulto-jovem. Aprendem por exemplo, a resolver conflitos, a iniciar e manter as interações sociais e relações, e a construir a confiança social (Hartup & Moore, 1990).

A necessidade de estudar as interações na minha turma resultou de algumas observações realizadas ao longo do 1º período, onde constatei que alguns alunos tinham uma clara dificuldade em interagir com os colegas,

existindo inclusive, alunos que recusavam cumprir as tarefas quando agrupados a certos elementos que não pertenciam ao seu núcleo de amigos. Aqui, era possível observar uma turma constituída por vários grupos, que recusavam a convivência com colegas de menor afinidade. Esta situação revelou-se evidente também na relação entre géneros, que embora parecesse pacífica, quando se tratava de partilhar opiniões era possível observar um modo bastante incorreto e agressivo de comunicar. Estas desavenças são referidas por Forgas (2001) como inevitáveis quando nos referimos às relações pessoais, pois é normal que surjam conflitos no contexto da escola, tal como surgem em qualquer outra organização (Argon, 2009). Por norma, os conflitos surgem pela divergência de objetivos, ideias, sentimentos, interesses e incompatibilidade de duas ou mais pessoas (Berlogar, 2001), sendo causados por situações em que uma pessoa provoca ou minimiza a ação da outra pessoa (Kompore et al, 2002). Aludindo à realidade da turma, quando se dava voz aos rapazes, facilmente se percebia que desvalorizavam as capacidades das raparigas, enquanto elas assinalavam a irresponsabilidade e desrespeito deles, devido às suas atitudes e postura nas aulas de EF. Estes conflitos também se verificavam entre os rapazes que apresentavam um nível de desempenho motor superior face aos demais, independentemente do sexo. Segundo Silva et al (2008), é frequentemente observado nas aulas de EF uma desvalorização do género feminino por parte dos alunos do género oposto, criticando os seus esforços e promovendo atitudes e comportamentos geradores de um ambiente educativo vazio de igualdade e justiça. No entanto, Sousa e Altmann (1999) referem que a não interação de géneros na aula de EF está ligada com a formação de grupos por níveis, em que naturalmente existirá uma separação entre géneros. Pois, as raparigas são consideradas mais fracas e assim, todos os aspetos relacionais entre géneros serão inexistentes. Contudo, o que pretendi com este estudo não foi perceber as razões que levavam a esse fenómeno, mas sim criar um ambiente de aprendizagem propício à promoção dessa interação. Assim, faz sentido que seja proposto um modelo de ensino que promova esse ambiente e que se adeque às características dos intervenientes. Neste sentido, a opção para a resolução deste problema recaiu sobre a aplicação de um modelo de ensino designado de

Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 2011). O MED é um modelo pedagógico baseado num conceito que visa a constituição de pequenos grupos denominados de equipas onde estão inseridos elementos com níveis distintos de desenvolvimento e que devem trabalhar em conjunto, de modo a conseguir benefícios para a equipa e experiências de sucesso (Siedentop, 2011). O MED proporciona aos alunos tempo adequado para desenvolver as competências e aprender a preencher as funções da equipa (e.g. treinador, preparador e árbitro) para alcançar o sucesso durante a época desportiva. Além disso, as épocas desportivas do MED são mais prolongadas do que as habituais unidades didáticas e os alunos aprendem mais do que habilidades técnicas e táticas (Siedentop, 2011). O MED pressupõe que a época seja constituída por 18 a 20 aulas com uma série de competições ou uma competição final; a junção na mesma equipa de alunos com habilidades motoras distintas, que mantenham um sentimento de afiliação; a alteração das atividades de modo a que todos os alunos tenham sucesso na aprendizagem; a introdução gradual de conteúdos técnicos e táticos que proporcionem sucesso nas atividades; um formato habitual de três equipas, em que duas competem e a terceira cumpre funções; a atribuição de pontuação aos desempenhos coletivos e individuais, divulgada ao longo da época, que atende aos domínios (motor, cognitivo e socio-afetivo); e um evento culminante onde se comemora a competição e são atribuídos os prémios da época.

Na verdade, existem estudos no âmbito do MED bastante otimista relativamente à promoção da interação entre os alunos. No estudo de Kinchin (1997), a questão da afiliação foi um aspeto que levou uma aluna a participar ativamente na aula (Kinchin 1997). Também o entusiasmo, a diversão e o empenho foram fatores registados ao longo de uma unidade do MED (Alexander, Taggart & Medland 1993; Carlson & Hastie 1997; Hastie 1998a; Kinchin 1997; Strikwerda-Brown & Taggart 2001; Wallhead & Ntoumanis 2004). Além disso, Alexander, Taggart e Thorpe (1996) relataram no seu estudo melhorias no trabalho de grupos, na cooperação e interação.

Segundo Hastie e Carlson (1997), os alunos empenham-se mais na realização das atividades propostas no MED do que na forma tradicional de

lecionar as aulas de EF. E, talvez seja a ambição por alcançar o sucesso de equipa que suscite o espírito de entreajuda e cooperação dos alunos, favorecendo as relações entre os elementos das respetivas equipas. Hastie e Carlsson (1997) referem ainda que, o facto de os alunos cumprirem vários papéis ao longo da época desportiva promove um sentimento de pertença e de partilha à equipa, evitando assim o surgimento de comportamentos desadequados. King (2002) afirma que com a utilização de uma estratégia denominada “Reciprocal Peer Questions”, a partir de um guião facultado pelo professor, os alunos são livres de interagir com os colegas do grupo e com o professor na tentativa de perceber a tarefa que lhes é apresentada, para que seja realizada corretamente.

De facto, é fulcral um bom entendimento grupal para que possa existir mútua compreensão e auxílio no alcançar dos objetivos coletivos e individuais. Assim, contribuindo para a promoção de ambientes de prática adequados (Graça & Mesquita, 2007), este modelo pretende construir formativamente o aluno, no âmbito desportivo através de experiências desportivas realísticas, desenvolvendo um indivíduo mais culto, competente e entusiasta. A questão da cultura remete-nos para o conhecimento e valorização das tradições e dos rituais relacionados com o desporto, fazendo uma diferenciação entre a boa e má prática desportiva (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). Já a competência, atinge-se pelo domínio das habilidades mínimas para um desempenho mediano na competição. Quanto ao entusiasmo, é motivado pelo desporto e a preocupação em estimular uma prática desportiva de qualidade, assumindo um caráter autêntico (Siedentop, 1994).

É através destes fundamentos que pretendo desenvolver e obter as respostas necessárias aos problemas de interação da minha turma, que podem auxiliar tanto a mim, como professor, como outros futuros docentes.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar as interações sociais entre os alunos, durante o MED.

Objetivos Específicos

Definir estratégias pedagógicas capazes de potenciar a interação entre os alunos.

Definir estratégias pedagógicas capazes de potenciar a interação entre sexos.

Incrementar valores nos alunos como o respeito, entreajuda e o trabalho de equipa.

4.2.5.2. Metodologia de Recolha

Participantes

O grupo de participante é constituído por 10 alunos (6 rapazes e 4 raparigas), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade, pertencentes a uma turma de 9º ano. A turma foi dividida em 3 grupos heterogéneos, 2 grupos de 9 elementos e 1 grupo de 10 elementos. A constituição dos grupos resultou da aplicação de um questionário sociométrico, adaptado de Bastin 1980; Oliveira 2014 (Anexo 3). Este instrumento permitiu identificar a tipologia de relações entre os alunos e identificar casos de liderança. Este era constituído por 11 questões fechadas que visavam compreender as preferências, as rejeições e as perceções dos alunos em situações concretas do quotidiano. Para aferir os grupos tive ainda em conta a observação dos alunos do 1º e 2º período, relativamente às suas características sociais. Os critérios para distribuir os alunos foram os seguintes:

1. Selecionar os líderes de cada equipa;
2. Distribuir as raparigas pelos grupos;
3. Distribuir os rapazes com menor afinidade pelos grupos.

Contexto

O MED foi aplicado ao longo de uma UD de futebol, com um total de 10 aulas de 50 minutos, lecionadas em dois blocos, que perfaziam 100 minutos.

4.2.5.3. Instrumento de Recolha de Dados

Ao longo das aulas, em que foi aplicado o MED, foram realizadas filmagens ao grupo de estudo com o intuito de verificar comportamentos que não

fossem perceptíveis ao professor, aquando da observação direta da aula. Posteriormente, os vídeos foram revistos e os comportamentos devidamente registados. A folha de registo aplicada foi elaborada por mim, tendo por base a ficha de observação *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) (Craig & Wright, 2011) (Anexo 4). Esta permitiu-me controlar a prática, atendendo às estratégias propostas para determinada aula. Através desta informação foi mais fácil, aula após aula, retificar as estratégias em função da interação dos alunos ao longo dos exercícios.

Paralelamente, foram realizadas informalmente entrevistas semiestruturadas ao grupo ou a alguns elementos, com o intuito de perceber os problemas de interação entre os vários elementos. Todos estes momentos foram gravados por meio de um gravador áudio e, posteriormente, analisados.

4.2.5.4. Metodologia de Análise

De forma a simplificar a análise dos dados recolhidos foram organizadas três categorias *a priori* de acordo com o instrumento de recolha, cada uma com subcategorias: Cooperação (Entreajuda e Trabalho de Equipa), Relacionamento (Respeito) e Afiliação (Encorajamento e Participação). Na categoria Cooperação, a subcategoria entreajuda, pressupunha o auxílio aos colegas na realização dos exercícios, utilizando a demonstração ou instrução; já a subcategoria Trabalho de equipa pressupunha a interação com os colegas para atingir determinado fim. Na categoria Relacionamento, a subcategoria Respeito pressupunha a comunicação cordial com os colegas, independentemente, das suas dificuldades ou sexo. Na categoria Afiliação, a subcategoria Encorajamento, pressupunha a ajuda ou o estímulo dos outros, emitindo *feedbacks* positivos e/ou motivacionais; a subcategoria Participação pressupunha a participação em todas as atividades e o cumprimento dos papéis solicitados.

4.2.5.5. Resultados e Discussão

Os resultados e discussão serão apresentados atendendo às três categorias de análise (Cooperação, Relacionamento e Afiliação) e cada sessão

de 100 minutos. Para cada sessão são apresentados os resultados, as respetivas estratégias e a respetiva discussão, conforme as respostas dos alunos.

Cooperação

Nas aulas 1 e 2, foi notória a falta de colaboração entre os elementos do grupo. Apesar de não terem existido quaisquer registos de comportamentos desfavoráveis à interação, criou-se um clima de indiferença entre os elementos do grupo, marcado pela falta de cooperação. Para tentar perceber se esta indiferença, principalmente do treinador e alunos mais capazes para com os restantes, advinha da incompreensão dos conteúdos falei com os elementos, que revelaram conhecimento suficiente para auxiliar os colegas. As razões apresentadas por eles foram as dificuldades reveladas pelos colegas, para o qual não se mostravam dispostos a ajudar, assumindo atitudes mais individualistas. Nesta aula, a minha estratégia passou por falar com o capitão e alertá-lo, que para terem sucesso na competição final era necessário auxiliar os colegas com maiores dificuldades, mas que essa tarefa deveria partir de todos os elementos do grupo. Os efeitos observados apesar de imediatos foram ainda reduzidos, pois somente se verificaram comportamentos de cooperação de 2 alunos em 10. Um dos alunos revelou entreajuda na realização de um dos exercícios, utilizando a instrução como forma de interação, indicando ao colega que só poderia dar três toques consecutivos na bola. Quanto à outra aluna, esta revelou trabalho de equipa quando indicou ao grupo que para terem sucesso no exercício se deveriam afastar mais da zona da bola, enquanto criavam linhas de passe.

Nas aulas 3 e 4, assistiu-se a um aumento exponencial da cooperação de vários alunos do grupo com os colegas. No entanto, apesar do problema da falta de cooperação parecer melhorar, esta mudança rápida de atitude dos alunos de uma semana para a outra deixou-me surpreendido. Comparativamente à aula da semana anterior, nesta aula foi atribuído o papel de preparador físico a um dos alunos, apresentadas as metas dentro de cada exercício e pontuação em função dos resultados, ou seja, os exercícios mudaram e a organização também. Nesta última aula, o capitão era o responsável por encaminhar a respetiva equipa para

a sua zona de treino e o preparador físico era o primeiro a estar junto ao professor para receber instruções. Os efeitos foram bastante animadores, pois existiram intervenções ao nível da entreajuda, principalmente na explicação constante dos objetivos de determinado exercício (o posicionamento adequado quando se tinha a bola e os aspetos a ter em conta aquando da realização do passe). Quanto ao trabalho de equipa, para que os exercícios atingissem o fim surgiram ações como o reposicionamento dos colegas.

Nas aulas 5 e 6, mantive o mesmo alinhamento das aulas anteriores e os efeitos continuaram positivos, inclusive houve um acréscimo de alunos a cooperarem entre si. Ao nível da entreajuda verificaram-se comportamentos como o auxílio aos colegas que estavam a cumprir papéis no grupo, correções na execução dos gestos técnicos e, pela primeira vez, a utilização da demonstração para que os colegas compreendessem a dinâmica do exercício. Também houve interações em particular sobre aspetos táticos que não estavam a ser cumpridos. Na subcategoria trabalho de equipa o que se verificou maioritariamente foram interações constantes de que o exercício não estava a atingir o fim pretendido e como tal era necessário reajustar algumas variáveis.

Nas aulas 7 e 8, houve uma regressão do progresso alcançado até então, face à semana anterior começaram a surgir alguns desentendimentos dentro do grupo. Aquando da organização de um exercício um dos colegas rematou a bola propositadamente contra um dos cones, o que levou o colega responsável a ficar zangado. Também ao nível da entreajuda, houve críticas depreciativas de parte a parte pela errada execução do gesto técnico. Após verificar estas situações anómalas, falei com os alunos no sentido de perceber os motivos geradores de confusão. Um dos alunos referiu que os exercícios eram muito básicos e como os colegas eram mais fracos que ele tecnicamente não tinha vontade de realizar os exercícios. Outro referiu que o colega indicava apenas o que fazer em vez de auxiliar e dizer como fazer. Com efeito, falei com os respetivos alunos, tentando fazê-los perceber de que deveriam auxiliar os colegas no sentido de tornar a equipa mais forte. No entanto, não fui bem-sucedido. Talvez o ideal nesta situação tivesse sido o reajuste da tarefa, conjuntamente com o treinador, para que se tornasse mais desafiante, bem como o reforço de algumas técnicas de

apresentação da tarefa, tornando mais claro o que deveria ser feito para que todos os alunos fossem bem-sucedidos.

Nas aulas 9 e 10, no sentido de colmatar os problemas verificados nas sessões anteriores apliquei uma estratégia, tendo por base uma estratégia de “Reciprocal Peer Interaction” de King (2002). Através da estruturação de um exercício mais complexo e difícil, consegui captar atenção do grupo em torno do mesmo. Uma das conclusões retiradas das observações foi que o sentimento de solidariedade entre os elementos aumentava em função da dificuldade do exercício. Por esta razão, percebi que era importante primeiro adequar a tarefa às necessidades e capacidades dos alunos e, posteriormente, manter vivo o desafio. De facto, nestas situações percebi que os alunos revelavam um maior sentimento de entreajuda e trabalho de equipa. Aparentemente, o sentimento de indiferença foi colocado de parte mesmo quando a pressão de falhar e de não conseguir obter a pontuação por parte da equipa se manifestava. Os efeitos destas medidas, como já referi, foram positivos e os alunos retornaram aos comportamentos positivos evidenciados em aulas anteriores.

Nesta categoria, a evolução do grupo foi notória, numa primeira fase com a introdução das funções no grupo e, numa segunda fase por meio de atividades de “Reciprocal Peer Interaction” de King (2002).

Relacionamento

Nas aulas 1 e 2, foram perceptíveis as desavenças existentes entre os elementos do grupo. Nesta categoria, a comunicação entre os alunos era marcada pelo tom agressivo e uma linguagem pouco cordial. Foi claro que onde ocorreu mais incidência deste comportamento foi na relação entre géneros, também entre os rapazes mais aptos e os menos aptos, e ainda na relação com os colegas que estavam a assumir funções específicas do MED (e.g. treinador e preparador físico). Portanto, o que se constatou ao longo da aula foi um tratamento muito pouco cordial para com os colegas, desrespeitando as diferenças e as dificuldades individuais. Os comportamentos evidenciados foram os protestos quando o colega realizava mal algum gesto técnico, a tentativa de agressões verbais ligeiras e apelidação de nomes. A minha primeira estratégia

para resolver este problema foi chamar o capitão à parte e expor-lhe a situação, explicando-lhe que não deviam falar com os colegas de forma agressiva, porque isso só contribuía para desanimar os colegas e não para o seu sucesso. Além do mais, não seria educado e exemplar para um líder falar com os companheiros de forma tão pouco cordial. Esta conversa teve efeitos no capitão, que adotou uma postura mais assertiva, mas não foi capaz de passar a mensagem ao grupo, mantendo-se frequentes as intervenções verbais muito pouco cordiais.

Nas aulas 3 e 4, pedi expressamente ao capitão que no início da aula falasse com todos os elementos e comunicasse que quaisquer comportamentos desrespeitosos seriam devidamente penalizados na pontuação da aula, assim como, quaisquer comportamentos de mútuo respeito seriam bonificados. À luz do MED qualquer comportamento desadequado ou adequado ao contexto da aula deve ser sancionado ou bonificado, como tal acionei o sistema de pontuações como estratégia para resolver o problema do relacionamento. Numa fase inicial, surtiu efeito, no entanto, esta questão rapidamente foi esquecida e os comportamentos desadequados começaram novamente a surgir. Desta vez, através de protestos e frases agressivas.

Nas aulas 5 e 6, tinha previsto a estratégia de colocar um aluno diferente do grupo a apresentar cada um dos exercícios como forma de os fazer perceber que nem sempre é fácil coordenar a organização do exercício, contudo, antes que tivesse oportunidade de colocar em prática esta estratégia, os comportamentos desrespeitosos nesta aula atingiram o pico. Como tal, além da atribuição de sanções vi-me obrigado a intervir. Neste sentido, a estratégia passou a ser uma conversa grupal na tentativa de apelar ao bom senso e de fazê-los perceber que a conquista do campeonato deve ser um trabalho de equipa. No final, dei-lhes oportunidade de intervir com algum comentário, mas nenhum elemento o quis fazer. Os efeitos foram neutros.

Nas aulas 7 e 8, como forma de resolver o início atribulado das aulas anteriores, comecei desde início a aplicar a estratégia prevista na semana anterior. Ou seja, a cada exercício ou variante de exercício indicava um aluno diferente para o apresentar e explicar. Os efeitos foram positivos e os tratamentos desrespeitosos foram mais ténues, no entanto, continuaram a surgir.

Nas aulas 9 e 10 a aplicação da estratégia manteve-se e os efeitos foram semelhantes.

Penso que nesta categoria, apesar das melhorias serem claras, desde a primeira aula até à última, o problema do relacionamento manteve-se. De facto, o que ocorreu foram conflitos surgidos pela divergência de objetivos, ideias, sentimentos, interesses e incompatibilidade de duas ou mais pessoas (Berlogar, 2001), sendo causados por situações em que uma pessoa provoca ou minimiza a ação da outra pessoa (Kompare et al, 2002). Penso que a manutenção da última estratégia de coloca-los na função do colega, principalmente daqueles em que o relacionamento não é o mais adequado poderia dar frutos a longo prazo. No entanto, neste momento, não há dados suficientes para fazer esta afirmação. Outra estratégia que poderia ter sido aplicada poderia ser mais do que dois elementos a organizar o exercício ou a negociação de algo em troca caso houvesse melhorias no relacionamento.

Afiliação

Nas aulas 1 e 2, o sentimento de afiliação foi praticamente inexistente entre os elementos do grupo. Uma das estratégias para promover a afiliação foi aplicada antes do início das aulas propriamente ditas. À luz do MED, entreguei ao grupo uma ficha que deveria ser preenchida por todos, onde deveria constar: nome, cor da equipa, emblema, lema e grito da equipa. Esta tinha a intenção de tornar os laços entre os elementos mais fortes, uma vez que todos possuíam um objetivo comum. No entanto, tal não se verificou. Ao longo de toda a aula surgiu apenas um comportamento de encorajamento da parte dos elementos que observavam quem executava a tarefa. Relativamente à participação, esta foi cumprida apenas pelo capitão, os papéis relativos aos auxiliares e preparador físico não foram executados pelos responsáveis.

No entanto, a organização da aula 3 e 4, onde o treinador ficou responsável por iniciar a primeira tarefa da aula depois de nomear os dois auxiliares e o preparador físico, que preparavam comigo as próximas tarefas, surtiu efeitos positivos na categoria participação. A responsabilização e controlo dos alunos por funções específicas e tarefas concretas surtiu efeito nesta aula e

nas subsequentes. Tal como Hastie e Carlsson (1997) afirmam, quando os alunos cumprem vários papéis ao longo da época desportiva promove-se um sentimento de pertença e de partilha à equipa. Quanto ao encorajamento, os comportamentos continuaram sem se evidenciar nem pela positiva nem pela negativa, simplesmente não aconteciam.

Nas aulas 5 e 6, surgiu a primeira competição entre as equipas, este foi o momento em que, surpreendentemente, o grupo apoiou e incentivou os colegas em competição. A ânsia da vitória gerou um clima propício ao encorajamento. Como afirma Siedentop (1994), o entusiasmo é motivado pelo desporto e pela preocupação em estimular uma prática desportiva de qualidade, que assume um carácter autêntico. Nestes momentos competitivos, surgiram *feedbacks* positivos e motivacionais, tais como: “Muito bem!”, “Vai, tu consegues” e aplausos. No final, entendi que a competição propriamente dita era a estratégia necessária para evidenciar os comportamentos de afiliação.

Nas aulas 7 e 8, os comportamentos registados voltaram aos que eram antes da competição, por vezes, surgia uma ou outra frase de encorajamento, mas a maioria não emitia quaisquer comentários. Como estratégia falei com a equipa, pedindo que incentivassem os colegas, mas não houve quaisquer alterações significativas. Apenas nas aulas 9 e 10, com a competição, os registos voltaram a ser semelhantes às aulas 5 e 6.

Nesta categoria, os momentos de competição inerentes à calendarização da época desportiva, uniu a equipa, contrariamente ao esperado. Pois contava que a pressão pela conquista da vitória originasse intolerância entre os alunos para com as falhas dos colegas menos aptos. No entanto, o entusiasmo vivenciado durante a competição funcionou como catalisador desta categoria, uma vez que os alunos apoiavam-se uns aos outros (claque) e participavam ativamente nas tarefas e respetivas funções, como uma verdadeira equipa.

4.2.5.6. Conclusões

Face aos resultados encontrados ficou claro que ocorreram evoluções, nomeadamente nas categorias “Cooperação” e “Afiliação”. Apesar de no estudo optar por recorrer a uma análise repartida da interação social (três categorias),

na prática esta divisão não é linear, isto porque todas elas estão interligadas e coexistem, frequentemente. Assim, assumir que cada categoria funciona na sua unicidade e independentemente das demais é uma visão redutora.

No caso da cooperação a maior dificuldade não foi a questão da recusa em auxiliar os colegas, mas antes a atitude passiva perante os mesmos. Esta questão foi sendo resolvida, à medida que foram introduzidas mais funções aos alunos (e.g. preparador e auxiliares). No entanto, a estratégia chave residiu na escolha dos exercícios, pois quando as tarefas eram mais desafiantes e exigiam mais auxílio entre eles, as subcategorias “Entreajuda” e “Trabalho de equipa” assumiam melhorias significativas.

No caso do Relacionamento, a maior dificuldade centrou-se na comunicação entre os diferentes elementos do grupo. Apesar de ter optado por resolver este problema através do diálogo com o capitão e alguns elementos, a grande solução surgiu quando cada aluno teve de chefiar a organização de um exercício. Mas, caso não fosse bem-sucedido, poderia ter optado pela negociação com o grupo.

Na categoria Afiliação, o sentimento de pertença ao grupo foi pouco evidente ao longo das aulas, no entanto quando se passou para um contexto de competição os comportamentos dos alunos mudaram completamente. Apesar de ter optado por proporcionar menos competição nas aulas, sob pena de não promover as interações sociais, não tenho dúvidas dos efeitos positivos que a competição revelou sobre o grupo. Pois, em situações competitivas, o entusiasmo promoveu o apoio entre si (claque) e a participação ativa nas diferentes tarefas e funções, como uma verdadeira equipa.

Como balanço final, face aos objetivos propostos, penso que houve pelo menos uma estratégia em cada uma das categorias que promoveu melhorias ao nível das interações sociais. Quanto à interação entre os géneros, nas duas primeiras aulas os rapazes evitavam jogar com as raparigas, mas depois não existiram quaisquer problemas a esse nível. Através das melhorias apresentadas pela implementação das estratégias, o último objetivo que visava o incremento de valores como o respeito, entreajuda e o trabalho de equipa, foi claramente alcançado.

4.2.5.7. Referências Bibliográficas

- Alexander, K., Taggart, A. & Medland, A. (1993). *Sport education in physical education: Try before you buy*. Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles. Journal 40, no. 4: 16– 23.
- Alexander, K., Taggart, A. & Thorpe, S. (1996). *A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools*. Sport, Education and Society 1: 23– 46.
- Argon, T. (2009). *The development and implementation of a scale to assess the causes of conflict in the classroom for university students*. Educational Sciences: Theory and Practice, 1033 –1041.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). *Social: Na Integrative Framework for the development of social skills*. American Psychological Association.
- Berlogar, J. (2001). Personal and social aspects of communication in public administration. Ljubljana: Visoka upravna šola.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). *The Student Social System Within Sport Education*. Journal of Teaching in Physical Education, 176 –195.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C. & Brown, M. (1986). *Social Competence in children*. Monographs of the society for research in child development.
- Forgas, J. P. (2001). *Affective influences on communication and attribution in relationships*. (pp. 3-20). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Goldfried, M. R., & d'Zurilla, T. J. (1969). *A behavioral-analytic model for assessing competence*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7 (3), 401-421.

- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). *Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications*. Early Childhood Research Quarterly, 5, 1 – 17.
- Hastie, P. (1998a). *Applied Benefits of the Sport Education Model*. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 69 (4): 24– 26.
- Hastie, P. (1998b). *The Participation and Perceptions of Girls within a Unit of Sport Education*. Journal of Teaching in Physical Education 17 (2): 157– 171.
- Kinchin, G. (1997). *High schools students' perceptions of and responses to curriculum change in physical education*. Ohio State University.
- King, A. (2002). *Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing*. Theory into Practice, 41, 33-39.
- Kompare, A. et al (2002). *Psychology: findings and dilemmas*. Ljubljana: DZS.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2011). *Complete Guide of Sport Education*. Human Kinetics.
- Silva, P. (2008). *As relações de género no espaço da educação física — a percepção de alunos e alunas*. FADEUP: Porto.
- Sousa, E. S. & Altmann, H. (1999). *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. Cadernos Cedes.
- Strikwerda-Brown, J. & Taggart, A. (2001). *No longer voiceless and exhausted: Sport education and the primary generalist*. Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal 48, no. 4: 14– 17.

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y la arte en la infancia* (6 ed.). Madrid: Akal.

Wallhead, T. & N. Ntoumanis. (2004). *Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education* 23: 4– 18.

White, R. C. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*, 66, 297-333.

4.3. Avaliação: função na ação pedagógica do professor

O processo de avaliação constitui uma função importante da ação pedagógica do professor e, tal como o planeamento, pode assumir um papel de guião para orientar o professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a avaliação funciona também como instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem, pois serve para aferir o modo como este decorre. Neste seguimento, Bento (2003) indica que a análise, a planificação, a realização e a avaliação são tarefas centrais do professor.

A avaliação permite ao professor verificar se os alunos aprendem e se as metodologias e abordagens são adequadas para atingir os objetivos. Neste sentido, Ribeiro e Ribeiro (1990) acreditam que a avaliação deve advir de uma análise ponderada entre as aprendizagens efetivadas e as planeadas, com o intuito de gerar uma nota informativa e descritiva que indique aos professores e alunos se os objetivos foram atingidos ou não e quais os mais facilmente alcançados e/ou os que apresentaram mais dificuldades de alcançar ou não foram alcançados.

Um dos primeiros problemas com o qual me deparei nos momentos de avaliação foi a questão da justiça: “Será que estou a ser injusto com a apreciação e classificação atribuída aos alunos?”. De facto, ao longo de todo o meu percurso académico estive, maioritariamente, no lado do avaliado e nem sempre concordava com os professores aquando da atribuição de uma classificação. Contudo, assumia agora o papel de avaliador, e a minha preocupação era realizar uma avaliação justa e imparcial. Assim, nas primeiras unidades didáticas

recorri à filmagem da avaliação, de modo a ver e a rever o desempenho dos alunos nos conteúdos avaliados. Principalmente na avaliação sumativa (AS) realizava uma avaliação *in loco* e, posteriormente, observava o vídeo em casa para verificar se me tinha escapado alguma informação importante. Até porque sentia dificuldade em observar todos os alunos em todas as categorias. Com o tempo, as dificuldades de avaliação *in loco* foram diminuindo até que por fim deixei de realizar as filmagens. Na verdade, o facto de ter simplificado os instrumentos de avaliação facilitou o registo dos conteúdos observados.

A avaliação foi importante tanto para mim como para os alunos, pois ao longo das UD's forneceu-me informação sobre a eficácia da minha ação pedagógica e transmitiu aos alunos informação sobre o seu desenvolvimento e sobre os conteúdos, na qual precisavam de melhorar e trabalhar mais. No final, esta informação pode ser convertida numa escala de valores, auxiliando a comparação e respetiva atribuição de resultados.

Como definido pelo grupo de EF, de modo a adquirir informação acerca do desempenho dos alunos, numa primeira fase, para identificar o nível de aprendizagem e depois para regular e verificar a evolução dos alunos, realizei três tipos de avaliação: Diagnóstica (AD), Formativa (AF) e Sumativa (AS). Em termos de classificação final do aluno e atendendo ao seu desenvolvimento integral, o grupo definiu com aprovação do Conselho Pedagógico, os seguintes domínios de avaliação:

- Domínio Socio-afetivo (10%), respeitante às interações sociais como a assiduidade e pontualidade, cooperação, responsabilidade, interesse, respeito pelo colega e professor, empenho, motivação e autonomia;
- Domínio Motor (70%), referente ao desempenho motor em todas as modalidades, condição física e aspetos fisiológicos apresentados pelos alunos;
- Domínio Cognitivo (20%), estimada através da realização de testes escritos no 1.º e 2.º período e no 3.º através da cultura desportiva apreendida ao longo das aulas.

Seguidamente, serão apresentados os diferentes momentos de avaliação (Gonçalves, 2010).

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

A AD tem como objetivo conhecer o nível dos alunos e da turma em geral, face à modalidade e conteúdos a lecionar. O objetivo é recolher todo um conjunto de particularidades que nos permitam conhecer melhor a turma e cada aluno para preparar e potenciar o seu processo de desenvolvimento. Desta forma, é possível planear as atividades a desenvolver, não de forma isolada e descontextualizada, mas sim integrada e adequada às necessidades dos alunos. Esta ideia emerge da necessidade de existir uma continuidade do trabalho elaborado em anos anteriores.

Nas primeiras UD's, a AD criou-me alguns problemas, pois não conseguia finalizar esta tarefa somente numa aula e, por vezes, houve necessidade de pedir auxílio às colegas de estágio:

“A aula de quinta-feira aconteceu no exterior e consistiu na AD de basquetebol. Para esta aula requisitei a ajuda das minhas colegas, uma vez que o tempo de aula era apenas 50 minutos.” (Diário de bordo, 30 de Outubro de 2014)

Embora exista domínio da matéria, penso que é normal os professores estagiários sentirem esta dificuldade numa primeira fase, principalmente, porque não estão rotinados e, em certos momentos, perdem-se na observação dos alunos. No meu caso, como tinha muitos alunos queria observar o mais rápido possível de modo a rentabilizar o tempo, no entanto como o instrumento em causa contemplava vários critérios para o mesmo conteúdo acabava por tornar a minha tarefa mais complicada. Como referi anteriormente, inicialmente, esta dificuldade foi ultrapassada pela filmagem, porque me permitia uma nova visualização do desempenho dos alunos. Mas, mais tarde, foi importante melhorar o meu instrumento de observação.

Assim, o instrumento para avaliar o domínio motor era uma lista de verificação, onde estavam contemplados os critérios para cada um dos conteúdos, sendo efetuado o registo se o aluno executava (1) ou não executava (2). O objetivo deste instrumento era determinar o nível de desempenho do aluno no início da UD.

De modo a perceber se de facto o que foi planeado em função da AD, está efetivamente a ser trabalhado e desenvolvido surge a AF.

4.3.2. Avaliação Formativa

A AF realizou-se, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação forneceu-me informações quanto ao progresso e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, no sentido de perceber se podia avançar para conteúdos mais complexos ou exercitar os que ainda não estavam tão bem apreendidos.

No caso do domínio motor, a avaliação foi efetuada através de registos adquiridos ao longo das aulas. Os alunos eram avaliados segundo uma escala de apreciação: de Insuficiente a Muito Bom, em que também era efetuado o registo de um breve comentário se assim fosse pertinente.

Quanto ao domínio socio-afetivo era realizado um registo positivo (+) ou negativo (-) na folha de presenças das aulas. Estes registos patenteavam as condutas dos alunos. Já no domínio cognitivo, o processo de registo era idêntico, caso ocorresse uma intervenção pertinente, reveladora do domínio da matéria, era registado um (+), ou pelo contrário um (-). Aqui, era recorrente o uso do questionamento.

Os alunos tomavam conhecimento da AF através de *feedbacks* emitidos ao longo das aulas. Deste modo, os alunos percebiam se estavam a realizar uma ação correta ou incorretamente face aos domínios de avaliação.

De forma a assegurar os dados recolhidos da AF e atribuir uma classificação final do desempenho do aluno, foi realizada a AS.

4.3.3. Avaliação Sumativa

A AS serviu para verificar se os alunos alcançaram os objetivos definidos no início do ano, sendo-lhes atribuída uma classificação em função da sua evolução. Esta avaliação foi realizada no final de cada UD, com base em critérios formulados (pelo grupo disciplinar de EF e reajustados à realidade de cada turma) e repartidos por um conjunto de domínios. Segundo Pais e Monteiro (2002), a AS constitui-se como um momento de encerramento de um ciclo avaliativo.

Os instrumentos para avaliar o domínio motor foram novamente as listas de verificação onde estavam contemplados os critérios para cada um dos

conteúdos, sendo efetuado o registo se o aluno executava (1) ou não executava (2). Esta avaliação permitiu-me verificar se os objetivos que haviam sido propostos no início da UD tinham sido cumpridos. Ao contrário da AD, a AS foi um processo mais simples, uma vez que as listas de verificação estavam mais simplificadas e já tinham informação prévia, adquirida através da AF.

Quanto ao domínio cognitivo, tal como já foi estipulado pelo grupo de EF, foi realizado um teste escrito por período, como forma de verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem. Esta avaliação foi completada com a informação recolhida ao longo da AF.

Quanto ao domínio sócio-afetivo, foram avaliadas as questões da assiduidade, pontualidade, empenho, comportamento, respeito e cooperação. Para cada um foi realizada uma apreciação positiva (+) e negativa (-), dependendo da quantidade de sinais positivos ou negativos, o aluno situava-se numa escala de 1 a 5. Os instrumentos de avaliação utilizados foram a grelha de presenças utilizada na AF e as reflexões das aulas, onde por vezes eram registados os comportamentos positivos ou negativos dos alunos.

Em síntese, a maior parte das dificuldades que se verificaram prenderam-se com o excesso de critérios nos instrumentos de avaliação e, consequente, falta de tempo para avaliar todos os alunos. Assim, se inicialmente foi necessário recorrer ao auxílio das colegas de estágio e filmagens das aulas de avaliação, numa fase final, com a simplificação dos instrumentos foi possível uma avaliação autónoma e célere. Se nas primeiras UD's as avaliações eram realizadas nas aulas de 100 minutos, nas últimas UD's, a avaliação era possível nas aulas de 50 minutos. De facto, através de uma recolha de informação contínua e organizada, a AS fica mais facilitada.

4.4. Participação na escola e comunidade escolar

Nas primeiras semanas não existia sentimento de pertença relativamente à escola ou profissão, pois nesta fase ainda me sentia muito distante da nova função que ocupava. Recordo que, no primeiro período, o nosso núcleo era bastante fechado, cumprimentava os professores por uma questão de educação,

interagia somente o necessário nas reuniões e, à exceção destes momentos, o funcionamento era apenas com a PC. O facto de sermos tratados pelos restantes professores como “Professores-estagiários” não ajudou à nossa integração na escola, uma vez que acabava por surgir uma barreira hierárquica que nos deixava desconfortáveis. Mas também reconheço que nada fazíamos para contrariar essa tendência, já que quando nos queríamos dirigir a algum colega o tratamento era “oh professor”. Portanto, foram inúmeros os fatores que condicionaram a nossa integração no meio escolar.

No entanto, inevitavelmente, esta integração acabou por acontecer e penso que os principais catalisadores foram as reuniões de educação pedagógica (REP), as reuniões de Departamento de Expressões e Tecnologias e, numa situação posterior, o incentivo dos demais professores. À medida que fui intervindo e fazendo notar a minha presença como professor, demonstrando preocupação pelos problemas e interagindo na busca de possíveis soluções, fui conseguindo alcançar um estatuto que não tinha até então. Tal é notório no seguinte excerto:

“Às 12h15 aconteceu a REP, com o intuito de discutir alguns problemas que têm surgido nas turmas do 9º ano (...) A turma desde o início do 2º período já tem algumas advertências ao nível do comportamento, elementos com faltas disciplinares, uma queixa de roubo intra turma, dois alunos que se envolveram numa situação de pancadaria numa das aulas e a destituição do delegado de turma. (...) Referi que não percebia, porque não revia naquelas queixas a turma a quem leciono as aulas e a certa altura acabei por perguntar: “Estão a falar do 9º ano?”. Pedi que não fosse destituído o delegado, que eu me encarregaria de falar com ele, sugestão essa que inicialmente não foi tida em conta mas que depois foi acatada. Justifiquei dizendo que não tinha razões de queixa da turma acerca do comportamento, que eram empenhados e se esforçavam nas aulas de EF.”
(Diário de Bordo, 20 de Janeiro de 2015)

Creio que esta foi a intervenção que mais impulsionou a minha participação ativa na comunidade escolar, pois desde então, comecei a emitir o meu parecer sobre várias temáticas que surgiam ao longo das reuniões. Contudo, antes de o fazer preferia primeiro ouvir os outros profissionais e formular a minha opinião devidamente contextualizada. Deste modo, o

sentimento inicial dissipou-se em detrimento de um sentimento de integração. Sentimento este que havia experienciado nas reuniões do grupo de EF.

As reuniões de Departamento de Expressões e Tecnologias e as reuniões de Grupo de EF eram dois momentos, em que se travavam assuntos relacionados com o funcionamento e mecanismos da escola, dos docentes constituintes do grupo de EF, da dinâmica das aulas de cada disciplina, das atividades a serem realizadas ou já realizadas e das avaliações:

“Esta reunião permitiu contactar com todos os docentes do grupo, situação que ainda não se havia verificado (...) Relativamente ao corta-mato distrital todos os professores se mostraram satisfeitos da forma como decorreu, no entanto como já tive oportunidade de referir na reflexão que fiz sobre o mesmo, penso que não correu bem. Quanto às avaliações sumativas a preocupação residiu na uniformização dos instrumentos de avaliação de modo a que avaliassem os três domínios: cognitivo, motor e socio-afetivo. Outro assunto comunicado nesta reunião foi o da entrega de um documento aos órgãos da direção a requerer um funcionário para a zona do campo exterior.” (Diário de bordo, 10 de Março de 2015)

Além de participar ativamente nas reuniões de departamento e do grupo de EF, também tive, à luz das normas do mestrado, de realizar o acompanhamento das funções do diretor de turma (DT). Segundo Zenhas (2006), compete ao DT estabelecer um contacto entre a escola e a família, sendo a ele que são atribuídas as tarefas de acompanhar cada um dos alunos da turma e coordenar a intervenção assertiva de qualquer interveniente no processo educativo – alunos, professores e encarregados de educação. As funções do DT vão além da leção das aulas, devendo tratar de assuntos relacionados com as restantes disciplinas, propostas de apoios, orientação pedagógica dos alunos, interação constante com o encarregado de educação, entre outras funções.

No que se refere ao acompanhamento do DT, estive presente em todos os conselhos de turma, contactando de perto com a DT da minha turma de 9ºano e com a direção de turma da PC. Também neste ponto, vivenciei de perto o registo das faltas, justificações, colocação das notas e participação nas aulas de Oferta Complementar. Todos estes momentos permitiram-me vivenciar diversos papéis e funções dentro da organização escolar.

Um dos episódios marcantes, neste processo de acompanhamento, pela forma pedagógica como a PC abordou a questão, foi uma sessão de oferta complementar, em que a PC colocou os alunos a ponderar acerca do seu desempenho escolar:

“Às 16h20 teve início a oferta complementar (OC) com o 9ºano, em que foram discutidos os aspetos relacionados às faltas e foi realizada uma sessão de grupo com o intuito dos alunos refletirem acerca do seu comportamento nas aulas e pensarem em soluções para o corrigir. Pessoalmente, considero que a PC montou um discurso incisivo e perceptível, no entanto penso que não surtirá efeito. Esta minha opinião é baseada na reação dos alunos no final da aula, principalmente nos alunos de maior responsabilidade nas perturbações.” (Diário de bordo, 8 de Janeiro de 2015)

Tal como espelha o excerto, esta sessão que pretendia a reflexão da parte dos alunos, constituía não só um momento de introspeção acerca do seu futuro escolar, mas também do seu futuro pessoal e profissional. Este momento pretendeu alcançar mais do que o simples ano letivo, foi uma estratégia de tentar consciencializar os alunos que os seus atos tinham consequências e como tal poderiam estar a hipotecar o futuro. Neste caso, temos o exemplo de um dos modos em que as funções do DT vão além da escola. Deste episódio aprendi que não podemos desistir dos alunos apesar da situação parecer perdida, devemos fazer tudo o que estiver ao nosso alcance para tentar inverter a situação. Como uma vez a PC disse “Tenho de tentar e continuar a tentar, no dia em que deixar de tentar não estou cá a fazer nada”.

Assim, consciente de que demorará algum tempo até que volte a exercer a função de docente, tentei aproveitar ao máximo esta experiência de estágio. Para o efeito, seguidamente, apresento as atividades em que fui interveniente ao longo do ano letivo.

4.4.1. Desporto escolar: Histórias do corta-mato

No presente ano letivo, o núcleo de estágio deveria ter participado ativamente nas atividades do DE, no entanto surgiram alguns entraves à nossa participação. O que estava previsto para o DE, era o corta-mato, o *tag rugby* e o *boccia*. Assim, embora insistíssemos com a professora responsável para saber

quando iniciariam as atividades e quando poderíamos colaborar, nada decorreu como planeado. O que se verificou foi que as modalidades do DE não foram realizadas e o corta-mato poderia ter contado mais com a nossa participação.

O corta-mato escolar realizou-se no Parque da Cidade (Zona Ocidental) e a nossa colaboração consistiu apenas na delimitação do espaço da corrida, no registo das classificações e na inscrição dos alunos por escalão. Todas estas tarefas foram atribuídas somente no próprio dia, bem como outras tarefas designadas aos restantes professores de EF. Portanto, para mim desde logo foi clara a falta de organização e preparação prévia desta atividade. Além desta falta de preparação, muitos outros aspetos não foram tidos em conta na realização do evento, tal como evidencia a reflexão abaixo:

“À exceção da professora responsável pelo DE, todos os professores de EF se apresentaram no local às horas combinadas. No entanto, nenhum sabia como podia auxiliar na atividade, somente levaram os materiais que a professora responsável havia pedido. Já passava das 8h30 quando a professora apareceu e foi a partir desse momento que foram montadas as mesas para a entrega dos dorsais, delimitado o percurso, a mesa de resultados, etc. Ou seja, as provas começaram perto das 10h00, os alunos estavam impacientes, os professores não sabiam que função haviam de cumprir e os pais sem ter conhecimento da duração da atividade (...)” (Corta-mato, 16 de Dezembro de 2014)

Posteriormente, o núcleo de estágio teve oportunidade de trocar impressões acerca da atividade e chegamos a conclusões bastante semelhantes. Desde logo, percebemos que somente um professor a organizar não era suficiente para o sucesso desta atividade, até porque existiam informações que deveriam de ser transmitidas previamente. Também o transporte dos alunos deveria ter sido efetuado pela escola e não pelos pais dos participantes, pois no meu entendimento, ou a atividade é realizada no recinto escolar ou a escola arranja um meio de transporte para os alunos. Algumas possíveis mudanças para esta atualidade foram refletidas pelo núcleo, tal como evidencia o excerto seguinte:

“Em conversa com as minhas colegas, se tivéssemos tido possibilidade de participar ativamente, mudaríamos vários aspetos. Desde logo, teríamos marcado uma reunião com todos os professores do grupo para definir as tarefas a serem realizadas, o seu grau de importância e o responsável por cada uma delas. A marcação do percurso teria de

ser feita no dia anterior e não no próprio dia. Cada professor já tinha conhecimento da sua função na prova antes da mesma e não no próprio dia. Tentaríamos arranjar patrocinador que nos fornecesse águas e lanches para distribuir pelos atletas.” (Corta-mato, 16 de Dezembro de 2014)

Outro aspeto que me deixou surpreendido foi a pouca adesão à atividade por parte dos alunos. No meu tempo de estudante, os discentes participavam no corta-mato para faltarem às aulas e pelo prazer desportivo que lhes proporcionava, ou ainda, para acompanhar os colegas. Este ano, o que verifiquei foi um desinteresse completo pela atividade, o que me leva a questionar se tal aconteceu porque de facto esse gosto desapareceu, ou pela fraca organização que se tem vindo a verificar ao longo dos anos.

Contudo, a esperança levou-nos a acreditar que após uma atividade com várias falhas na organização e bastante confusa, o grupo de EF investisse na qualidade das próximas atividades.

O corta-mato escolar da fase distrital, teve a nossa participação enquanto acompanhantes dos alunos, uma vez que a organização não estava dependente da escola, mas da entidade nacional responsável para esse efeito. Desloquei-me para a escola devidamente agasalhado e sem guarda-chuva idealizando que iríamos de camioneta para o local, mas tal não se verificou. Mais uma vez, penso que ocorreu uma falha na organização. O dia estava chuvoso e frio, os alunos já vinham equipados de casa, tendo ficado encharcados da escola ao local, bem como enquanto aguardavam pela prova e após a prova, no transporte do local à escola:

“(...) para minha surpresa (...) tivemos de nos deslocar até ao Parque da Cidade através dos transportes públicos. Mais tarde tive conhecimento que não foram disponibilizadas verbas para o efeito. Esta situação entristece-me, primeiro porque reflete a vontade da escola em investir no DE e segundo porque considero que devem estar asseguradas as condições para que os participantes realizem uma boa prestação, nomeadamente o descanso antes da prova e a existência de um local para pousar as mochilas. Esta situação ainda se tornou mais preocupante quando chegamos ao local e não tínhamos sítio para nos abrigarmos da chuva, a solução passou por abrir os guarda-chuvas e tentar que todos ficassem resguardados. Contudo, vários alunos molharam-se ao longo do caminho até ao local e no local, outros já vinham equipados da escola e portanto ficaram sujeitos ao frio (...).” (Corta-mato distrital, 23 de Fevereiro de 2015)

De facto, o que se aproveitou deste dia infeliz foram os alunos, a sua vontade e desempenho. Cada um deslocou-se até ao local da competição e sujeitou-se a todas aquelas condições pela vontade enorme de experienciar a fase distrital. A minha ida ao corta-mato escolar distrital foi gratificante por este motivo, além de ver alunos satisfeitos por estarem a praticar desporto, ainda houve prémios individuais e coletivos.

Aquando da cerimónia de entrega de medalhas, destaco um episódio que ocorreu com uma das raparigas que torceu um pé e que não iria receber a medalha ao pódio se eu não a tivesse transportado às costas. Enquanto ex-atleta, sei o que significa esforçarmo-nos e não sermos reconhecidos perante o público em geral, ou não poder comparecer num momento importante como este. Por esta razão, decidi ajuda-la, pois não podia permitir que a aluna não tivesse a oportunidade de experienciar uma subida ao pódio e de sentir aquela satisfação de receber uma medalha:

“(...) porque a considereei uma lutadora por não ter desistido quando aconteceu a lesão, chegando a terminar a prova.” (Corta-mato distrital, 23 de Fevereiro de 2015)

Na minha opinião, os alunos participantes foram excelentes no modo como encararam a prova, com determinação e vontade. Apesar de eles serem os grandes intervenientes, penso que a escola e os professores se deviam comprometer mais com este tipo de atividades. O acompanhamento, a realização e a sobrevivência deste tipo de eventos depende dos professores. Com efeito, devem ser proporcionadas condições favoráveis (e.g. camioneta de transporte, t-shirt de participação e lanche) por forma a estimular os alunos a participar. Estas atividades são importantes, porque, muitas vezes, constituem a única oportunidade dos alunos experienciarem a prática desportiva na sua vertente competitiva.

Esta experiência no corta-mato permitiu-me adquirir uma maior sensibilidade para este papel do professor na escola. Após estabelecer uma interação com os alunos participantes percebi que a sua enorme vontade deve ser estimulada para que não desapareça.

4.4.2. Torneio de Futebol

Desde o início do ano letivo que o núcleo se responsabilizaria pela organização do torneio de futebol. De acordo com o planeamento das atividades do grupo de EF, este estava previsto para o 3º período. O facto de organizarmos uma atividade na íntegra somente no último período constituiu-se uma vantagem, na medida em que fomos vivenciando as várias atividades ao longo do ano e recolhendo informações importantes para a sua organização. À medida que as atividades iam sendo realizadas, identificávamos os aspetos negativos e positivos, com o intuito de identificar os aspetos que poderíamos aproveitar ou não.

Com tempo suficiente de antecedência entregamos as fichas de inscrição pelas turmas, entramos em contacto com a associação de estudantes para nos disponibilizarem alunos auxiliares, distribuímos funções pelos professores do grupo que quisessem participar, tratamos do organigrama da competição e da divulgação da mesma, preparamos os prémios para os vencedores, bem como águas e lanches para distribuir pelos participantes, delimitamos o local da prova, preparamos a música e material. Tudo, mas mesmo tudo, foi pensado ao pormenor para que não falhasse nada:

“Ao longo do restante dia fomos tratando do torneio em cujos professores estagiários são os responsáveis por realizar. Neste âmbito elaboramos um cartaz apelativo, distribuímos tarefas pelos diversos intervenientes, elaboramos os quadros competitivos e contactamos fornecedores por forma arranjar patrocínios para águas e bolachas. Todos os assuntos acima descritos ficaram devidamente tratados neste dia e todos os professores do grupo foram notificados via e-mail com as informações indispensáveis a cada um.” (Diário de bordo, 25 de Maio de 2015)

De facto, quando as coisas são pensadas previamente ao pormenor dificilmente correm mal. Também o torneio do dia 29 de Maio e 5 de Junho foram o espelho um do outro e correram de forma excelente, acabando por surgir inúmeros elogios por parte dos professores do grupo de EF ao núcleo.

4.4.3. Rota dos Povos e Clara Solidária

Este projeto visa a educação na Guiné-Bissau, concretamente na região remota de Tombali. O objetivo prende-se com o apoio e o desenvolvimento dos PALOP, fora dos grandes centros populacionais, em zonas carenciadas ao nível da educação e formação cultural. A ideia é que cada projeto crie uma ligação entre os apoiantes e os beneficiários, que permita aos primeiros sentirem e verem os frutos do seu esforço, e aos segundo conhecerem quem os acarinha, a tantos quilómetros de distância. Neste sentido, foi realizada uma recolha de material educativo pela comunidade escolar.

O núcleo participou ativamente nesta atividade, divulgando-a, contabilizando os materiais escolares colocados nos caixotes à entrada da escola e armazenando-os. Apesar de não termos oportunidade de estar diretamente em contacto com quem estamos ajudar, penso que é um projeto louvável e que deveria ser implementado em mais escolas. A maioria dos alunos tem os seus livros, capas, lápis, estojos, entre outros materiais escolares, em casa sem os utilizar e esses podem servir outras crianças menos favorecidas.

Outra atividade em que o grupo se envolveu foi no projeto Clara Solidária que consistiu numa recolha de bens alimentares destinados a famílias carenciadas da comunidade escolar, em colaboração com a Despesa Social do CEUF (Centro de Estudo Universitário Franciscano), no âmbito do projeto social “ajuDARe”. Apesar do momento de crise que atravessamos, a adesão dos alunos foi grande, pois a maioria contribuiu de acordo com as suas posses. Aos poucos foi possível fazer a diferença na vida das pessoas que lutam, com tantas dificuldades, no seu dia-a-dia.

O núcleo de estágio em colaboração com a PC desempenhou um papel importante na organização deste projeto. A criação do logótipo e de cartazes e panfletos foi uma parte importante na divulgação do projeto, que desde o primeiro dia encheu as caixas colocadas à entrada da escola. No entanto, por si só, esta divulgação visual não era suficiente para atingirmos as metas numéricas que pretendíamos, então em colaboração com a Associação de Estudantes, divulgamos a mensagem oralmente por todas as turmas da escola, tal como é apresentado no excerto seguinte.

“Durante a manhã e em conjunto com a Associação de Estudante, fomos passar a mensagem da campanha de recolha de bens alimentares no âmbito do projeto Clara Solidária, para isso deslocamo-nos a todas as salas para avisar e incentivar alunos e professores a participar.” (Diário de bordo, 27 de Novembro de 2014)

Em cada dia, por volta da 13h, hora em que terminavam as aulas, recolhíamos todo os bens alimentares recolhidos e armazenávamos em caixotes sempre devidamente arrumados e contabilizados.

Estas atividades espelham o que deve ser a função do professor como elemento ativo da comunidade escolar. Mesmo não sendo atividades no âmbito da nossa área de intervenção, transporta outros valores que devem ser incutidos nos alunos, como o auxílio, a solidariedade e a cidadania. Neste sentido, o professor deve incentivar a participação dos seus alunos nestas atividades e ser um exemplo dessa participação.

4.4.4. Peças de teatro

Ao longo deste ano letivo, tive ainda a oportunidade de acompanhar os meus alunos a duas peças de teatro, uma relativa à sexualidade e a outra centrada no “Auto da barca do inferno” de Gil Vicente.

A primeira aconteceu no auditório do estádio do Bessa em que praticamente me foi imposta a cedência de metade da aula, situação essa que me deixou desagrado pela falta de consideração apresentada frente ao meu trabalho:

“Uma vez que, o teatro tinha um tempo superior a 1h, cedi 50 minutos da minha aula, ficando somente com o segundo bloco. Esta cedência foi quase forçada, tendo sido informado após o teatro ter sido agendado, isso deixou-me chateado, porque não considero correto que seja ocupada parte da minha aula sem que tivesse voto na matéria.” (Diário de bordo, 10 de Dezembro de 2014)

Quanto à peça, esta funcionou em regime de monólogo e foi bastante interessante o modo como a atriz abordou as temáticas da gravidez, aborto, uso do preservativo e relações sexuais. Através de um método cómico e animado conseguiu passar uma mensagem essencial para os jovens e penso que a ideia foi clara para todos os alunos.

A outra peça em que o núcleo acompanhou as turmas foi na ida ao Teatro Sá da Bandeira, para assistir ao “Auto da Barca do Inferno”, encenado por António Feio. Este momento do final de período proporcionou uma convivência informal com os alunos, em que a formalidade existente e necessariamente na escola na interação professor-aluno, foi relevada, permitindo-lhes uma interação mais descontraída connosco. Nestas ocasiões o professor percebe do modo como os elementos das turmas interagem entre si e tem oportunidade de conhecer as restantes turmas fora do contexto da aula de EF. Estes momentos permitem-nos, também, perceber a mentalidade da juventude dos dias de hoje, que difere essencialmente no modo como vivem a sua vida de estudante. Todas estas perceções são importantes, no sentido de nos permitirem recolher informação, organizar e programar melhor as aulas.

Remetendo-me para a peça propriamente dita, é pertinente referir que retrata uma visão real dos acontecimentos, mas de uma forma adaptada à nossa realidade. Neste sentido, a linguagem não se alterou, o texto foi fiel à sua essência, mas sempre com o objetivo de chamar atenção do público do início ao fim da peça. Toda a envolvente da música, figurinos e até determinados métodos de expressão verbal e física utilizada pelos autores tornou a peça muito atrativa.

4.4.5. Visita à Faculdade de Desporto

A saída da escola aconteceu por volta das 14h00 quando todos os alunos se encontravam no portão da escola para realizar uma visita de estudo à FADEUP. Por volta da hora estipulada, deixamos a escola e dirigimo-nos para a estação de metro de Francos para apanhar o transporte que nos levaria até à faculdade. Ao longo de todos os percursos escola-metro, metro-faculdade tivemos o cuidado de manter os alunos o mais afastado possível da estrada de forma a evitar quaisquer acidentes.

Chegamos à faculdade por volta das 15h30, hora de início da visita, esta começou numa sala onde foi feita uma breve apresentação da história da faculdade, das instalações e do modo como os alunos se poderiam candidatar. Esta informação foi importante, uma vez que os alunos estão no último ano do 3º ciclo e no final terão de optar por um curso científico ou tecnológico para o

ensino secundário. Por esta razão, importa que percebam quais as provas de ingresso que podem dar acesso à FADEUP, bem como a obrigatoriedade de fazer pré-requisitos. Neste último, houve uma explicação clara sobre as provas que tinham de realizar e a necessidade de ser considerado apto a todas.

De seguida, a turma foi dividida em duas metades, uma foi acompanhada pela PC e a minha colega de estágio e a outra metade foi acompanhada por mim e por outra colega do núcleo. Enquanto uma metade foi ao Labiomep aprender o significado de biomecânica e assistir a alguns projetos no ativo, entre outras funcionalidades dos instrumentos disponíveis no laboratório, a outra metade realizou uma visita às instalações da faculdade, bem como aos laboratórios de fisiologia e antropometria. Depois de uma hora trocaram de locais. De um modo geral, penso que os professores que apresentaram cada um dos locais tiveram o cuidado de adaptar a informação ao ano de escolaridade e os alunos mostraram interesse, colocando sucessivas questões e participando quando eram chamados. A visita na faculdade terminou com a ocupação pela turma do campo de futebol e a realização de um jogo.

Às 17h30 apanhamos novamente o metro que nos conduziu de volta à escola. Penso que esta foi uma visita enriquecedora e importante para os alunos, uma vez que estes não conheciam esta vertente de investigação associada ao desporto.

No meu entendimento, o professor cumpre um papel determinante neste processo de descoberta, pois também proporciona aos alunos o leque de experiências e instrumentos que lhe permitirão decidir o seu futuro. A visita à FADEUP foi a descoberta de uma nova realidade para os alunos, primeiramente, porque nenhum dos alunos conhecia a variedade de áreas de estudo existentes na faculdade e, depois, porque não conheciam as infraestruturas. Esta visita, acabou por ser a descoberta de mais uma opção que poderão tomar aquando da escolha do futuro profissional.

4.4.6. Encontro de Educação Moral e Religiosa Católica

Como forma de envolvimento na comunidade escolar foi-nos proposta a participação no Encontro de Educação Moral e Religiosa Católica que aconteceu

no Parque da Pasteleira. Para o efeito, apresentei-me às 9h15 na escola para auxiliar no acompanhamento dos alunos até ao local. Devido à falta de verbas a escola não alugou qualquer autocarro, sendo mais uma vez necessário recorrer aos transportes públicos. Assim, fiquei responsável por acompanhar a turma partilhada do núcleo (6ºano), em que somente participaram 13 alunos. Os alunos estiveram animados ao longo do percurso e não surgiram quaisquer incidentes a registar.

Apesar do reforço de autocarros requisitado pela professora da disciplina, tal não se verificou, tendo o grupo de se dividir por dois autocarros. Este aspeto foi negativo, porque depois o primeiro grupo teve de esperar 30 minutos pelo seguinte para que fossemos todos juntos para o local. Além disso, ocorreram atrasos na hora de saída da escola.

Depois de todo o grupo estar reunido deslocamo-nos para o local onde estava uma grande multidão, visto que o encontro era direccionado para a região norte. Aqui, o ponto positivo foi o facto de já termos reservado o nosso local e os alunos terem uma referência caso necessitassem de falar com algum professor. O ponto negativo foi não termos nenhuma placa com o nome da nossa escola, pois teria sido importante numa primeira fase por causa de não nos perdermos como se verificou aquando da entrada no recinto. Também a entrega de camisolas iguais aos alunos poderiam facilitar a identificação dos alunos.

Esta experiência proporcionou-me conhecimento de uma realidade fora da EF, mas dentro das atividades da comunidade escolar. Esta foi mais uma oportunidade de interação com os alunos num espaço informal, e estas atividades são muito positivas para as interações sociais na escola, alunos-professores e alunos-alunos. Esta interação também foi possível junto de outros professores. Enquanto estive no local tive oportunidade de falar com alguns professores acerca das suas vivências, nesta e noutras escolas, bem como dos seus percursos profissionais. Também o facto de participar nestas atividades contribuem para a minha capacidade organizativa.

Em suma, penso que é de louvar os professores que assumem a organização destas atividades que fornecem aos alunos novas experiências e

vivências durante o seu percurso escolar. No fundo, além de lecionar, esta também é uma função do professor na comunidade escolar.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. Legitimação da Educação Física

A EF constitui-se como uma disciplina do currículo escolar com características únicas que a distingue das demais. Contudo, não deve ser minimizada por esse fator, como por vezes acontece por parte de vários elementos da comunidade escolar. A EF apresenta matéria de ensino, tal como as outras disciplinas, e não se trata de uma disciplina lúdica e recreativa. A nossa matéria de ensino permite um desenvolvimento integral do aluno, atendendo aos três domínios de aprendizagem (Motor, Cognitivo e Socio-afetivo). Ou seja, é a única disciplina que trabalha o corpo a partir de diversas modalidades, oferece um leque de experiências que contribuem para o bem-estar físico e mental do aluno, favorece mais do que qualquer outra disciplina as interações sociais e proporciona uma aprendizagem ao nível dos valores e processos cognitivos. Neste sentido, “A Educação Física define-se como sendo um espaço educativo privilegiado para a promoção de relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função das suas possibilidades e limitações pessoais” (Marco, 1995, p.77).

Assim, pela sua natureza e especificidade, a EF possui um espaço próprio e insubstituível no currículo escolar porque possui influência direta na promoção de competências sociais, nas aprendizagens específicas no domínio das modalidades, no raciocínio, na cooperação, na superação, no esforço físico e na capacidade de resolução de problemas complexos. Além disso, traz benefícios para a aprendizagem nas outras disciplinas, porquanto produz uma influência positiva no comportamento, na atenção, aprendizagem e no rendimento dos alunos.

Neste seguimento, cada vez mais se nota a necessidade de legitimar a EF sob pena de se perder uma disciplina tão fundamental e com características tão únicas. Nos dias de hoje assiste-se a “(...) situações ou ameaças de desvalorização da disciplina de EF (...), o desaparecimento das práticas lúdicas e desportivas espontâneas. Pelo que temos um número crescente de crianças e jovens com défices no capítulo da competência desportivo-motora, da condição

corporal e da socialização, com nítidas implicações para a saúde (...)” (Bento, 2012, p.1)

De facto, as implicações negativas na saúde são claras, no entanto, ao contrário do que pensava inicialmente, hoje entendo que o total de horas atribuído à disciplina não é suficiente para resolver este problema. A resolução do mesmo pode acontecer indiretamente pela estimulação, ao longo das aulas, do gosto pela prática desportiva e, se possível, no incremento de hábitos de vida saudáveis. Assim, devemos focar-nos naquilo que eu acredito ser o verdadeiro significado de EF. A disciplina de EF tem um papel único no desenvolvimento da motricidade dos alunos, das suas capacidades condicionais e coordenativas, recorrendo ao seu corpo como instrumento de aprendizagem, potenciando assim, uma maior noção corporal. Todos estes aspetos reportam-se aos alunos intervenientes numa turma, cada um com a sua unicidade e, portanto, com níveis distintos de aprendizagem havendo a necessidade de adaptar as matérias de ensino. Segundo Rondinelli (2012), “a Educação Física tem uma vantagem educacional que poucas disciplinas têm, que é o poder de adequação do conteúdo ao grupo social em que será trabalhada. Este facto permite uma liberdade de trabalho, bem como uma liberdade de avaliação – do grupo e do indivíduo – por parte do professor, que pode ser bastante benéfica ao processo geral educacional do aluno.” Portanto, a EF apresenta uma característica integradora.

Esta disciplina engloba ainda, o aprimoramento social, moral e ético dos alunos, pois corporiza as atividades físicas atribuindo-lhes um significado cultural e valores como superação, respeito, esforço, espírito de equipa e o saber viver aprendendo a lidar com o sucesso e insucesso. Estes são valores intrínsecos ao desporto e ajudam a preparar o aluno para a vida. Com efeito, a EF é a única disciplina onde se aprende as normas do trato humano.

A vivência neste EP, permitiu-me viver perto a desvalorização atribuída à EF e a compreender o seu verdadeiro significado na escola. No meu entendimento, geralmente, a disciplina de EF é inferiorizada face às restantes disciplinas. A EF é uma disciplina necessária e não deve ser desvalorizada. A

despromoção da disciplina no seu estatuto na escola constitui um atentado de danos irreparáveis a longo prazo.

5.2. O papel do núcleo de estágio e da supervisão no desenvolvimento profissional

O EP previsto pela FADEUP procura criar um espaço formativo coletivo, organizado em grupos constituídos por 2 ou 3 elementos, em trabalho conjunto com a PC. Neste sentido, a faculdade proporciona a aprendizagem através das comunidades de prática (Wenger, 1998). Além disso, temos o auxílio da PO da faculdade, tanto para o processo de EP, como para a elaboração do RE.

Batista (2012) afirma que o EP revela-se como um ambiente formativo estruturante, onde a ação, a experimentação e a reflexão se assumem como as bases para a aquisição de novos conhecimentos acerca do modo como se ensina e de competências potenciadoras de autonomia.

Neste sentido, é através da interação com os colegas do núcleo de estágio que vamos desenvolvendo a nossa capacidade de resolução de problemas, sempre auxiliados pela literatura na busca de soluções e professores que supervisionam todo o processo. Neste percurso formativo, as observações das aulas dos professores e dos colegas foram determinantes para a nossa evolução. Pois, no final do nosso horário escolar tínhamos conversas informais sobre os aspetos negativos e positivos de determinadas partes ou exercícios da aula. Aqui, além de identificarmos os problemas, também apresentávamos possíveis soluções que, muitas vezes, se revelavam um autêntico sucesso, tal como revelam os seguintes excertos:

“(...) foram-me apontados três erros principais pela PC e pelas colegas (...) Nos exercícios de força não dei feedbacks, não fiz correções e não exemplifiquei (...) já evidenciei que sou pouco interventivo e é realmente importante que o faça com mais frequência, porque o meu silêncio, aliás o facto de não existir estímulo, pode levar a que os alunos percam a concentração e façam tudo menos o exercício.” (Diário de bordo, 1 de Outubro de 2014)

“(...) apesar de professora ter colocado os alunos a realizar exercícios de condição física em circuito antes do salto do minitrampolim, houve uma fila extensa aguardar o salto.(...)”

A minha sugestão seria os alunos começarem aos pares em cada uma das estações do circuito.” (Diário de bordo, 10 de Março de 2015)

Durante este processo, também tivemos oportunidade de contar com a PC e a PO da faculdade que contribuíram com inúmeros reparos nas observações das nossas aulas, sempre na perspetiva de alcançarmos o nível de excelência:

“Relativamente ao feedback, foi-me apontado pela PO que emito poucos feedbacks, principalmente, feedbacks corretivos. Não basta dizer que está mal feito, é necessário dizer como deve ser feito. Ainda neste ponto devo fechar o ciclo de feedback (...)” (Diário de bordo, 5 de Fevereiro de 2015)

“Em conversa com a PO, percebi que deveria ter dado mais tempo de exercitação ao grupo com mais dificuldades, (...) os exercícios apresentaram um grande desfasamento na estrutura, os objetivos não estavam bem construídos nem adequados à turma. Embora a PO referisse que a turma estava perfeitamente controlada e rotinada e que tudo isso se deve à minha intervenção, (...)” (Diário de bordo, 7 de Maio de 2015)

Penso que cada uma ocupou um papel determinante no nosso processo de ensino-aprendizagem (Silveira, 2009). Neste campo, Alarcão (1996) afirma que, o supervisor é o elemento que auxilia, monitoriza, cria condições de sucesso e desenvolve capacidades no professor, funcionando à semelhança de um treinador. Neste sentido, para que seja alcançado o máximo de rendimento em cada um dos professores-estagiários, deve existir um sentimento de compromisso da parte dos professores orientadores, na perspetiva de nos fazer pensar e refletir acerca de diversas temáticas importantes para o seu futuro profissional. Assim, é necessária uma predisposição e disponibilidade ao nível do saber comunicar, fazer compreender e saber ouvir. Gonçalves (2009) refere que o supervisor deve ser um perito em relações humanas, deve saber ouvir e desejar perceber, perspetivando sempre a evolução dos formandos.

Neste processo de supervisão e orientação o objetivo dos professores orientadores, com mais incidência na PC, foi sempre tornarem-se desnecessários, visto que à medida que avançamos no ano letivo a nossa autonomia e capacidade de tomar decisões fica aprimorada.

Todas estas intervenções e correções surgiram com o intuito de alcançarmos um nível superior enquanto docentes. E apesar de nem sempre ser agradável ouvir críticas negativas, estas acabam sempre por ser construtivas e por nos auxiliar a refletir sobre a nossa prática letiva:

“Findado este ano letivo, faço um balanço positivo, tal como a vida surgiram momentos positivos e momentos negativos. Os positivos devem ser recordados com intuito de se repitam ao longo dos anos letivos e os negativos devem também ser recordados na perspectiva de serem corrigidos. (...) as críticas negativas que me foram colocadas pela PC e pelas colegas foram fulcrais para a minha evolução enquanto docente, sem elas continuaria a cometer os mesmo lapsos. (...) sinto que sou melhor docente agora do que quando iniciei este estágio, todas as reflexões, todas as discussões, todas as aulas culminaram no meu desenvolvimento profissional.” (Diário de bordo, 9 de Junho de 2015)

Sem qualquer hesitação, reconheço que a minha evolução foi sempre gradual, resultante de uma constante pesquisa autodidata, da interação com os pares e colegas de estágio, bem como pelas correções ao longo do ano de estágio efetuadas pela PO e PC. E, consciência que ainda há muito para aprender, importa perceber que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e inacabado, que vai sendo crescente ao longo dos anos de experiência. Por esta razão, a profissão docente é marcada pela transformação constante da nossa identidade profissional e pessoal.

6. Conclusões e Perspetivas Futuras

Rumo ao término de mais uma etapa na minha formação, importa analisar o quanto esta experiência marcou o meu caminho. Antes de mais, importa referir que sem esta última experiência não me sentiria preparado para o exercício da docência e, acima de tudo, não me sentiria professor. Ao ingressar no EP percebi, pela primeira vez, o verdadeiro valor de algumas aprendizagens adquiridas ao longo de toda a formação para a docência e as verdadeiras exigências desta profissão.

O facto de ter recorrido ao leque de aprendizagens e fundamentos adquiridos nos quatro anos de formação inicial, permitiu-me atribuir-lhes significado e valorizar todos os esforços e horas de dedicação à minha formação.

O EP revelou-se como um espaço de concretização, aplicação e aquisição de inúmeras capacidades, habilidades e competências, as vivências ou o confronto com a profissão e o entendimento do seu verdadeiro significado. Para mim, a profissão docente é um modo de vida, uma intervenção ativa na sociedade que tem o seu início na escola, uma preocupação com os futuros jovens e o entendimento das suas realidades familiares, pois no fundo importa ter um papel construtivo de uma sociedade melhor.

Neste RE relatei muitas das minhas vivências ao longo deste ano letivo, muitas aprendizagens, dificuldades e conquistas, contudo, apenas me foi possível descrever uma pequena parte do que vivi durante o ano letivo.

Recordando agora as expectativas que tinha para este ano letivo, reconheço o quanto redutoras eram quando comparadas com as inúmeras aprendizagens adquiridas na escola, através da condução de uma turma e da partilha com outras mais capazes (PO e PC).

O EP permitiu-me adquirir a noção de que a formação de um professor é interminável, uma vez que a aquisição de conhecimentos é um processo contínuo, constante e mutável. Assim, sem retirar importância ao cumprimento desta etapa, estou consciente de que a construção da minha identidade profissional será intensificada nos anos subsequentes de lecionação.

No fundo o que levo do EP são um conjunto de aprendizagens e entendimentos acerca do que acarreta a profissão docente, da enorme

responsabilidade que é liderar uma turma, do constante relacionamento com os pares, bem como do trabalho com outros elementos da comunidade. Nesta experiência, adquiri ainda conhecimentos acerca das funções de diretor. Aqui, consegui também compreender o papel da EF na escola. É importante, perceber o seu verdadeiro papel no âmbito escolar para que se possa legitimar a sua existência. De facto, foi neste sentido que procurei investir, não só na minha formação e aprendizagem dos alunos, mas também no reconhecimento da EF na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. In i. Alarcão (ed.), *reflexão crítica sobre o pensamento de schon e os programas de formação de professores* (pp. 9-39). Porto: porto editora.
- Alexander, K., Taggart, A. & Medland, A. (1993). *Sport education in physical education: Try before you buy*. Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles. Journal 40, no. 4: 16– 23.
- Alexander, K., Taggart, A. & Thorpe, S. (1996). *A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools*. Sport, Education and Society 1: 23– 46.
- Argon, T. (2009). *The development and implementation of a scale to assess the causes of conflict in the classroom for university students*. Educational Sciences: Theory and Practice, 1033 – 1041.
- Arnold, R. (1981) *developing sport skills: a dynamic interplay of task, learner and teacher*. Motor skills: theory into practice. Monograph 2.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). *Social: Na Integrative Framework for the development of social skills*. American Psychological Association.
- Batista, P. (2012). *A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional*. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 81-111). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: livros horizonte.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: livros horizonte.
- Bento, O. (2012). *Carta ao Ministro da Educação – Educação Física Escolar*. Consultado a 20 de Junho de 2015 em <https://cnapef.files.wordpress.com/2012/06/fadu.pdf>.

- Berlogar, J. (2001). Personal and social aspects of communication in public administration. Ljubljana: Visoka upravna šola.
- Bullough, R. (1989). First-year: a case study. Nova iorque e londres: teachers college, columbia university.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). *The Student Social System Within Sport Education*. Journal of Teaching in Physical Education, 176 – 195.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Faculdade de motricidade humana. Universidade técnica de lisboa: lisboa.
- Cochran et al (1991). *Pedagogical content knowledge: a tentative for teacher preparation*. In: annual meeting of the american educational research association. Chicago.
- Craig, M. & Wright, P. (2011). *Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability*. USA: Northern Ullinois University and University of Memphis.
- Cunha, A. C. (2008). Ser professor: base de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C. & Brown, M. (1986). *Social Competence in children*. Monographs of the society for research in child development.
- Forgas, J. P. (2001). *Affective influences on communication and attribution in relationships*. (pp. 3-20). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In Modelos e práticas de formação inicial de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consult. 7 de Junho 2015, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>.

- Fuller, F., & Brown, O. (1975). *Becoming a teacher*. In k.ryan (ed.), *teacher education: seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: university of chicago press.
- Galland, F. (2010). *A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gee, J. P. (2000/1). *Identity as an analytic lens for research in education*. In w. G. Secada (ed.), *review of research in education* (pp. 99 – 125). Washington, d.c.: american educational research association.
- Goldfried, M. R., & d'Zurilla, T. J. (1969). *A behavioral-analytic model for assessing competence*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401-421.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). *Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications*. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1 – 17.
- Hastie, P. (1998a). *Applied Benefits of the Sport Education Model*. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 69 (4): 24– 26.
- Hastie, P. (1998b). *The Participation and Perceptions of Girls within a Unit of Sport Education*. *Journal of Teaching in Physical Education* 17 (2): 157– 171.
- Huberman, M. 1992. *Teacher development and instructional mastery*. In a. Hargreaves & m.g. Fullan (eds.) *Understanding teacher development*. London: teachers college press, 122-142.
- Kendler, H. (1985). *Introdução à psicologia*. Lisboa: f.c.g.

- Kinchin, G. (1997). *High schools students' perceptions of and responses to curriculum change in physical education*. Ohio State University.
- King, A. (2002). *Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing*. *Theory into Practice*, 41, 33-39.
- Kompare, A. et al (2002). *Psychology: findings and dilemmas*. Ljubljana: DZS.
- Machado, J. (1999). *A administração das escolas no Portugal democrático*. In Autonomia, gestão e avaliação das escolas. Porto: Edições ASA.
- Marco, A. (1995). *Pensando a educação motora*. São paulo: papirus.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: universidade de lisboa.
- Piletti, C. (2001). *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, I. (1990). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: universidade aberta.
- Rondinelli, P. (2012). *Brasilecola – Educação Física*. Consultado em 19 de Junho de 2015 em <http://www.brasilecola.com/educacao-fisica>.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sarmiento, P. et al (1990). *Pedagogia do desporto II. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto - elementos de apoio* -. Universidade técnica de lisboa. Faculdade de motricidade humana. Cruz quebrada.
- Schemp, P. (1998) *subjectt expertise and teachers'knowledge*. Journal of teaching in physical education, v. 17, no.3, p. 342-356.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. Palo alto: mayfield pub. Cy.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). *Sport education: A retrospective*. Journal of Teaching in Physical Education, 21, 409-418
- Siedentop, D. (2011). *Complete Guide of Sport Education*. Human Kinetics.
- Silva, P. (2008). *As relações de género no espaço da educação física — a percepção de alunos e alunas*. FADEUP: Porto.
- Sousa, E. S., Altmann, h. (1999). *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. Cadernos cedes.

- Strikwerda-brown, J. & Taggart, A. (2001). *No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist*. Australian council for health, physical education, and recreation healthy lifestyles journal 48, no. 4: 14–17.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities – a knowledge structures approach*. Champaign, illinois: human kinetics.
- Vygotsky, I. S. (2003). *La imaginación y la arte en la infancia* (6 ed.). Madrid: akal.
- Wallhead, t. & n. Ntoumanis. (2004). *Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education*. Journal of teaching in physical education 23: 4– 18.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- White, R. C. (1959). *Motivation reconsidered: the concept of competence*. Psychological review, 66, 297-333.

ANEXOS

Anexo 1

Planeamento Anual 9°C										
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Sábado			1							
Domingo			2			1	1			
Segunda	1		3	1		2	2			1
Terça	2		4	2		3	3			2
Quarta	3	1	5	3		4	4	1		3
Quinta	4	2	6	4	1	5	5	2		4 A-A
Sexta	5	3	7	5	2	6	6	3	1	5
Sábado	6	4	8	6	3	7	7	4	2	6
Domingo	7	5	9	7	4	8	8	5	3	7
Segunda	8	6	10	8	5	9	9	6	4	8
Terça	9	7	11	9	6	10	10	7	5	9
Quarta	10	8	12	10	7	11	11	8	6	10
Quinta	11	9	13	11 A-A	8	12 TESTE	12	9	7	11
Sexta	12	10	14	12	9	13	13	10	8	12
Sábado	13	11	15	13	10	14	14	11	9	13
Domingo	14	12	16	14	11	15	15	12	10	14
Segunda	15	13	17	15	12	16 CARN.	16	13	11	15
Terça	16	14	18	16	13	17 CARN.	17	14	12	16
Quarta	17	15	19	17	14	18 CARN.	18	15	13	17
Quinta	18	16	20 TESTE	18	15	19	19 A-A	16	14 TESTE	18
Sexta	19	17	21	19	16	20	20	17	15	19
Sábado	20	18	22	20	17	21	21	18	16	20
Domingo	21	19	23	21	18	22	22	19	17	21
Segunda	22	20	24	22	19	23	23	20	18	22
Terça	23	21	25	23	20	24	24	21	19	23
Quarta	24	22	26	24	21	25	25	22	20	24
Quinta	25	23	27	25	22	26	26	23	21 SA	25
Sexta	26	24	28	26	23	27	27	24	22	26
Sábado	27	25	29	27	24	28	28	25	23	27
Domingo	28	26	30	28	25		29	26	24	28
Segunda	29	27		29	26		30	27	25	29
Terça	30	28		30	27		31	28	26	30
Quarta		29		31	28			29	27	
Quinta		30			29			30	28 TORN.	
Sexta		31			30				29	
Sábado					31				30	
Domingo									31	

Legenda	
	Atletismo
	Gin. Rít. Desportiva - Corda
	Ginástica Acrobática
	Gin. de Apar. - Minitrampolim
	Andebol
	Basquetebol
	Voleibol
	Futebol
	Férias
TESTE	Teste Teórico
D.P.E.	Dia dos Pais na Escola
A-A	Autoavaliação
CARN.	Carnaval
TORN.	Torneio
SA	Sem aulas

Anexo 2



Agrupamento Vertical Clara de Resende

Questionário de Educação Física

Número de aluno: _____ Ano: _____ Turma: _____

1- Dados Biográficos do Aluno

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Nacionalidade: _____

Morada: _____

Código postal _____ - _____ Localidade: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

2 – Dados Biográficos Encarregado de Educação

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Contacto: _____ Habilitações literárias: _____

Grau de Parentesco: _____

3 – Agregado Familiar

Onde moras? Apartamento ____ Moradia ____ Outra ____ Qual? _____

Com quem moras? _____

Número de irmãos: _____ Idades: _____

Profissão do Pai: _____ Habilitações _____

Idade _____

Profissão da Mãe: _____ Habilitações _____

Idade _____

4 – Saúde e Estilo de Vida

Tens algum problema de saúde? _____ Se sim, qual? _____

Tens alguma doença que te condicione a realização da aula de educação física? _____

Se sim, qual? _____

Quantas refeições fazes por dia? _____

Tomas o pequeno-almoço antes das aulas? _____

5- Informação Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva?_____ Se sim, qual?_____

Em que instituição/clube _____

Quantos treinos tens por semana? _____

Com que idade começaste a treinar: _____

Porque razão escolheste praticar essa modalidade desportiva? (podes colocar mais do que uma cruz)

1	☐	Proximidade de casa
2	☐	Proximidade da escola
3	☐	Por permitir praticar com amigos/família
4	☐	Por vontade dos teus pais
5	☐	Por haver boas instalações desportivas
6	☐	Modalidade(s) preferida(s)
7	☐	Horários favoráveis
8	☐	Outro. Qual? _____

Em que contexto praticas desporto?

2	☐	Clubes (Federado)
3	☐	<i>Health Club</i> , Ginásio, Academia (carácter privado)
4	☐	Desporto Autárquico (Câmara Municipal/Freguesias)
5	☐	Estabelecimento de ensino
6	☐	Outro. Qual? _____

Observações:

Anexo 3

Questionário

Nome _____ Turma ____ N° ____

Caros alunos, tendo como objetivo a formação de grupos para a abordagem de Futebol, que decorrerá no 3º período, gostaria que refletissem acerca dos processos de convivência que estabelecem com os vários elementos da turma e que respondessem com toda a sinceridade às questões que se seguem. Dado o carácter confidencial do questionário, em caso algum, os vossos colegas terão conhecimento das vossas respostas.

Procurem então ler com atenção o que vos é solicitado e respondam sem emitirem quaisquer comentários.

1 - Se nas aulas de Educação Física pudesses escolher os elementos da tua equipa (grupo), quais os colegas da turma que escolherias? Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostarias mais** de trabalhar.

2 - Se nas aulas de Educação Física pudesses escolher os elementos da tua equipa (grupo), quais os colegas da turma que não escolherias? Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostarias menos** de trabalhar.

3 - Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que te escolheram **para integrar a sua equipa** na pergunta 1.

4 - Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que não te escolheram para integrar a sua equipa na pergunta 2.

5 - Nos tempos livres, quais são os(as) teus colegas de turma com quem **mais gostas de** conviver. Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostas mais de conviver**.

6 - Nos tempos livres, quais são os(as) teus colegas de turma com quem **menos gostas de conviver**. Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostas menos de conviver**.

7 - Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que referiram o teu nome na pergunta 5 como alguém com quem **gostam de conviver e de passar os seus tempos livre**.

8 - Escreve o nome dos (as) colegas que pensas **não** terem referido o teu nome na pergunta 5 como alguém com quem **não gostam de conviver e de passar os seus tempos livres**.

9- Para ti quem é o líder da turma?

10- Para ti quem é o **melhor aluno da turma?**

11 - Para ti quem é o aluno mais competente sob o ponto de vista motor, isto é, com maior **predisposição motora para a prática desportiva?**

Anexo 4

Ficha de Observação

Ficha de Observação							
	Elemento	Entreajuda	Trabalho de Equipa	Respeito	Encorajamento	Participação	Registo da Ocorrência
Equipa 1	EX: Miguel	V		V			No exercício 1 da parte fundamental, o aluno deslocou-se na direção da colega Telma e indicou à colega que estava a realizar mal o passe. Colocando-se ao seu lado demonstrou que devia realizar o gesto técnico com a zona interior do pé. A comunicação foi cordial.

Preenchimento		
V	X	Registo da Ocorrência
Se se verificou o comportamento.	Se o comportamento foi contrário ao que se pretende	As circunstâncias em que ocorreu o comportamento.

Cooperação

- **Entreajuda** (auxilia os colegas na realização dos exercícios, utilizando a demonstração ou instrução);
- **Trabalho de equipa** (interage com os colegas para atingir determinado fim)

Relacionamento

- **Respeito** (comunica cordialmente com os colegas independentemente das suas dificuldades ou sexo)

Afiliação

- **Encorajamento** (ajuda e encoraja ou outros, emitindo *feedbacks* positivos e motivacionais).
- **Participação** (participa em todas as atividades e assume os papéis solicitados);