



FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

# **Educação Física: O ontem, o hoje e o (possível) amanhã**

## **Relatório de Estágio Profissional**

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

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Queirós

**Hugo Miguel Lourenço Rocha**

**Porto, setembro de 2015**

## **Ficha de Catalogação**

Rocha, H. (2015). *Educação Física: O ontem, o hoje e o (possível) amanhã: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: H. Rocha. 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, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, SER PROFESSOR, INDISCIPLINA, IMPREVISIBILIDADE.

## **Ao meu pai,**

Porque as pessoas que amamos nunca morrem, porque muito do que sou hoje a ti o devo e por, infelizmente, não partilhares este momento comigo.

## **À minha mãe,**

Por seres uma mulher lutadora, uma força da natureza, um exemplo a seguir e, seres fundamental na minha vida.



## Agradecimentos

---

Aos meus pais. Ao meu Pai por ser uma estrela que ilumina o meu percurso e por permitir herdar o que melhor me deu enquanto esteve comigo fisicamente. É com tristeza que não partilho este momento contigo. À minha Mãe, por ser a mulher mais forte que conheço e o pilar fundamental na minha vida.

À Professora Cooperante, Mestre Andreia Canedo, por ser mais do que uma orientadora neste processo de formação inicial, pelo exemplo de dedicação, amante da profissão e imagem de referência. Obrigado por toda a confiança depositada em mim, pelos conhecimentos partilhados, pelo apoio, disponibilidade e proximidade que sempre demonstrou durante o ano letivo. Foi sem dúvida a pessoa que me ajudou a desenvolver as minhas capacidades e a transformar-me num professor de verdade.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Paula Queirós, que sempre me transmitiu o quão importante é refletir acerca da minha prática de ensino. Agradeço toda a colaboração e incentivo na elaboração deste documento bem como, a sua atenção, dedicação e disponibilidade prestada durante todo este percurso.

Às minhas, inicialmente, colegas de estágio e, hoje, amigas, Patrícia e Sofia, que estiveram ao meu lado, guiando o meu caminho durante esta jornada. Como é que seria este ano sem vocês? De certeza que não seria a mesma coisa. Muito obrigado pelo enorme apoio, ajuda e amizade demonstrada. Foram, sem dúvida dois pilares importantes durante todo o percurso.

A todos os docentes do grupo de Educação Física que, durante este ano, foram meus colegas de profissão. Obrigado a todos os que me fizeram crescer, pela partilha de conhecimentos e por me terem feito sentir sempre parte integrante do grupo. Quero agradecer especialmente ao Professor José Miguel, à Professora Armanda e à Professora Maria João Botelho, pelas experiências partilhadas e pelos excelentes momentos de convívio proporcionados que,

estou certo, me ajudaram a desenvolver a minha competência profissional e a sentir-me um verdadeiro professor.

À Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, onde incluo toda a comunidade educativa. Muito obrigado por me terem feito sentir em casa e por me terem recebido e tratado com todo o carinho e gentileza.

Aos meus primeiros alunos que, assim, se tornaram únicos e especiais. Nem todos os momentos vividos em conjunto foram positivos. No entanto, todos os momentos partilhados com vocês, tanto os bons como os menos bons, traduziram-se em aprendizagem e resultaram no desenvolvimento de muitas capacidades. Estou certo que, o resultado da minha transformação foi devido, essencialmente a vocês.

Aos resistentes, que partilharam os dois últimos anos letivos comigo. Obrigado pelo apoio, divertimento e bons momentos vividos. Desta união boas amizades resultaram e estou certo que perdurarão. Um obrigado especial aos meus companheiros, Jorge e Nuno por toda a ajuda e momentos passados juntos, sem vós não seria a mesma coisa.

Aos meus Tios, Américo e Cila, e Primo, André, obrigado por, ao longo destes anos serem o meu porto seguro nesta cidade. Agradeço todos os cuidados demonstrados, apoio prestado e confiança que em mim depositaram.

Ao meu padrinho, obrigado por todo o apoio, disponibilidade e auxílio prestado ao longo de toda a minha vida e, especialmente, durante estes cinco anos. Espero um dia poder retribuir o que fez por mim.

À minha restante Família e Amigos, obrigado por TUDO. Sem vós, nada faria sentido. Tudo aquilo que sou hoje é fruto das experiências que vivi, pessoas que conheci, amor que recebi e que nunca saberei retribuir na íntegra. Todavia, faço para que, em cada dia, o meu apreço por todos vós seja exprimido.

## Índice Geral

---

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	<b>XV</b>
<b>RESUMO</b>	<b>XVII</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>XIX</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>XXI</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO PESSOAL</b>	<b>5</b>
2.1. QUEM SOU EU? COMO CHEGUEI AQUI?	5
2.2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL	8
2.3. ENTENDIMENTO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL	11
<b>3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>13</b>
3.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL	13
3.2. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	15
3.2.1. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	15
3.2.2. PRIMEIRA ESCOLA COMO PROFESSOR: ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA RODRIGUES DE FREITAS	16
3.2.3. INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DESPORTIVOS: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES	18
3.2.4. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM GRUPO ACOLHEDOR	20
3.2.5. O NÚCLEO DE ESTÁGIO	22
3.2.6. AS TURMAS: ELEMENTO FULCRAL DA AVENTURA	25
3.2.6.1. O MEU 12º ANO: HAVERÁ TURMA MAIS HETERÓGENA?	26

3.2.6.2.	O NOSSO 5º ANO: OS TRAQUINAS	30
<b>4.</b>	<b><u>REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</u></b>	<b>33</b>
<b>4.1.</b>	<b>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>33</b>
4.1.1.	DA CONCEÇÃO AO PLANEAMENTO: REFLETIR ANTES DE ENSINAR	34
4.1.1.1.	Programas <i>versus</i> Realidade	38
4.1.2.	PLANEAMENTO: NÍVEIS DE PLANEAMENTO	40
4.1.2.1.	Plano anual: O dilema de planejar a longo prazo e segundo um <i>roulement</i>	42
4.1.2.2.	Unidade didática: O guião da ação pedagógica	45
4.1.2.3.	Plano de aula: Um guião muitas vezes não seguido na íntegra	48
4.1.3.	REALIZAÇÃO: CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	51
4.1.3.1.	As primeiras aulas: Impacto inicial	52
4.1.3.2.	Economista e Artistas: Dois mundos díspares	54
4.1.3.3.	A indisciplina: Um tónico presente ao longo de todo o desafio	57
4.1.3.4.	Modelos instrucionais no ensino utilizados	61
4.1.3.4.1.	Implementação dos modelos de instrução	64
4.1.3.5.	Gestão da aula: Uma variável nunca vem só	66
4.1.3.6.	O trabalho por níveis: Tratamento (des)igual	71
4.1.3.7.	Apresentação da tarefa pelo Professor: Instrução eficaz	75
4.1.3.8.	O <i>feedback</i> pedagógico: Uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem	79
4.1.3.9.	O professor reflexivo: A importância da reflexão na profissão docente	82
4.1.3.10.	Observação: Uma mais-valia na formação	86
4.1.4.	O COMPLEXO PROCESSO DE AVALIAR: UMA PODEROSA FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	90
4.1.5.	A TURMA PARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA REPLETA DE “TRAQUINICES”	98
<b>4.2.</b>	<b>PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE</b>	<b>102</b>
4.2.1.	DESPORTO ESCOLAR: O REFÚGIO	103
4.2.2.	O DIRETOR DE TURMA: MAIS DO QUE UM PROFESSOR	109
4.2.3.	PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES: HÁ MAIS PROFESSOR PARA ALÉM DAS AULAS	112
4.2.4.	CORTA-MATO ESCOLAR: UMA ORGANIZAÇÃO PERFEITA	114



4.2.5.	CORTA-MATO REGIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DIFERENTE	118
4.2.6.	OS TORNEIOS: DESPORTO, PALCO DE EMOÇÕES FORTES	120
4.2.7.	AÇÃO DE FORMAÇÃO: “ROPE SKIPPING NA ESCOLA”	122
<b>4.3.</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>125</b>
4.3.1.	ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO: INFLUÊNCIA DA CLASSIFICAÇÃO, NA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS	125
4.3.1.1.	Resumo	125
4.3.1.2.	Introdução	126
4.3.1.3.	Revisão da Literatura	127
4.3.1.4.	Objetivos do Estudo	134
4.3.1.4.1.	Objetivo Geral	134
4.3.1.4.2.	Objetivos Específicos	134
4.3.1.5.	Metodologia	134
4.3.1.5.1.	Amostra	134
4.3.1.5.2.	Instrumento de recolha de dados	135
4.3.1.5.3.	Procedimentos metodológicos	136
4.3.1.5.4.	Procedimentos estatísticos	137
4.3.1.5.5.	Análise das respostas aberta	137
4.3.1.6.	Apresentação dos Resultados	138
4.3.1.7.	Discussão dos Resultados	151
4.3.1.8.	Conclusões	157
4.3.1.9.	Referências Bibliográficas	158
<b>5.</b>	<b><u>CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS</u></b>	<b>163</b>
<b>6.</b>	<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b>167</b>
	<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>XXIII</b>



## Índice de Gráficos

---

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição Etária/Sexo.	27
<b>Gráfico 2</b> – Número de Praticantes.	27
<b>Gráfico 3</b> – Modalidades Praticadas.	27
<b>Gráfico 4</b> – Frequência da Prática Semanal.	28
<b>Gráfico 5</b> – Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos.	29
<b>Gráfico 6</b> – Representação gráfica das frequências relativas, referente à categorização das respostas dos alunos que concordam com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.	149
<b>Gráfico 7</b> – Representação gráfica das frequências relativas, referente à categorização das respostas dos alunos que não concordam com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.	150



## Índice de Quadros

---

<b>Quadro 1</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes à importância atribuída à disciplina de EF na formação a nível do ensino secundário.	138
<b>Quadro 2</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes à adesão à disciplina de EF, caso esta fosse de carácter opcional.	139
<b>Quadro 3</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , à importância atribuída à disciplina de EF comparativamente com as outras disciplinas.	140
<b>Quadro 4</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes ao grau de preferência da EF comparativamente com as outras disciplinas.	141
<b>Quadro 5</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes às percepções do currículo desejado.	142
<b>Quadro 6</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes às percepções do currículo vivido.	143
<b>Quadro 7</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes aos fatores de agrado nas aulas de EF.	144
<b>Quadro 8</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes aos fatores de desagrado nas aulas de EF.	145
<b>Quadro 9</b> – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, $\chi^2$ e $\rho$ , referentes à posição dos alunos acerca da implementação do Decreto-Lei nº139/2012.	146
<b>Quadro 10</b> – Resultados da categorização das respostas dos alunos que concordam com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.	147
<b>Quadro 11</b> – Resultados da categorização das respostas dos alunos que não concordam com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.	148



## Índice de Anexos

---

**Anexo 1** – Questionário “Atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física” + Questão colocada aos alunos sobre a sua opinião acerca da nota de EF não ser contabilizada na média final do ensino secundário.

XXIII





## Resumo

---

Após quatro anos afastado da escola, chega o tão esperado regresso, agora na função de professor. Feito alcançado através da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional surge como o culminar da formação em ensino da Educação Física. Este é um processo repleto de experiências e conquistas que possibilita ao Estudante-Estagiário, no seu primeiro contacto com a realidade profissional, recrutar os seus conhecimentos às exigências da prática (Batista & Queirós, 2013). Devido à variedade e riqueza de aprendizagens que sucedem ao longo deste ano, retratar toda esta experiência, evidencia-se um enorme desafio. Todavia, com um enorme esforço, o mesmo foi executado ao longo deste documento que, visa a elaboração de uma narração crítica e refletida das diversas aprendizagens e experiências vividas numa escola no centro do Porto. O mesmo encontra-se organizado em cinco capítulos fundamentais: (1) Introdução onde é realizado um breve enquadramento do Estágio Profissional, assim como, da estrutura do documento; (2) Enquadramento Pessoal onde é apresentado o percurso de vida do Estudante-Estagiário, reporta-se à história de vida, às experiências, vivências e motivações que estiveram na base da escolha deste curso, assim como as suas expectativas em relação ao Estágio; (3) Enquadramento da Prática Profissional que retrata o contexto em que decorreu o Estágio; (4) Realização da Prática Profissional que compreende uma reflexão crítica sobre todo o processo decorrido nas várias áreas de intervenção do Estágio e, ainda, onde é apresentado o estudo de investigação realizado com base num problema surgido no processo de ensino-aprendizagem; (5) Conclusões e Perspetivas Futuras que representa o balanço final de todas as aprendizagens, fundamentando a importância desta experiência para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, SER PROFESSOR, INDISCIPLINA, IMPREVISIBILIDADE.



## Abstract

---

After four years away from school, comes the long-awaited return, now in the teacher function. Feat accomplished through the Professional Internship curricular unit of the Faculty of Sport, University of Porto, inserted in the 2nd year of Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary degrees. The Professional Internship comes as the culmination of initial training in the teaching of Physical Education. This is a process full of experiences and achievements that allows the Student-Trainee in his first contact with professional reality, recruit their knowledge to the demands of practice (Batista & Queirós, 2013). Due to the variety and richness of learning that take place throughout this year, portray all this experience, it is evident a huge challenge. However, with a huge effort, it was made throughout this document that aims to draw up a critical and reflected narration of different learning experiences at a school in Porto centre. The same is organized into five main chapters: (1) Introduction where is conducted a brief background to the Professional Internship, as well as the structure of the document; (2) Background Personnel which presents the life journey of the Student-Trainee, refers to the history of life, experiences and motivations which led to the choice of this course, as well as their expectations about the Professional Internship; (3) Background of Professional Practice that describes the context in which the Professional Internship took place; (4) Professional Practice Realization that contains a critical reflection on the whole process elapsed in the various areas of intervention of the Professional Internship and also where the research study conducted based on a problem emerged in the teaching-learning process is presented; (5) Conclusions and Future Perspectives that represent the final balance of all learning, supporting the importance of this experience for the professional future of Student-Trainee.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL TRAINING, IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION, TO BE A TEACHER, INDISCIPLINE, UNPREDICTABILITY.



## Lista de Abreviaturas

---

- AC** – Avaliação Criterial  
**AD** – Avaliação Diagnóstica  
**AF** – Avaliação Formativa  
**AN** – Avaliação Normativa  
**AS** – Avaliação Sumativa  
**ATA** – Análise do Tempo de Aula  
**CEI** – Currículo Específico Individual  
**DE** – Desporto Escolar  
**DT** – Diretor de Turma  
**E/A** – Ensino-Aprendizagem  
**EC** – Escola Cooperante  
**EE** – Estudante Estagiário  
**Enc. Ed.** – Encarregado de Educação  
**EF** – Educação Física  
**EP** – Estágio Profissional  
**FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto  
**FB** – *Feedback*  
**ISMAI** – Instituto Superior da Maia  
**MEC** – Modelo de Estrutura de Conhecimentos  
**MED** – Modelo de Educação Desportiva  
**MID** – Modelo de Instrução Direta  
**NE** – Núcleo de Estágio  
**NEE** – Necessidades Educativas Individuais  
**PA** – Plano de Aula  
**PAA** – Plano Anual de Atividades  
**PC** – Professor Cooperante  
**PCE** – Projeto Curricular de Escola  
**PEE** – Projeto Educativo de Escola  
**PEF** – Programa e Educação Física  
**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PFI** – Projeto de Formação Individual

**PO** – Professor Orientador

**RE** – Relatório de Estágio

**SPSS** - *Statistical Package for the Social Sciences*

**SOCA** – Sistema de Observação do Comportamento do Aluno

**SOCP** – Sistema de Observação do Comportamento do Professor

**TGfU** – *Teaching Games for Understanding*

**UD** – Unidade Didática

## 1. Introdução

---

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), unidade curricular que é constituída pelo Relatório de Estágio (RE), em parceria com a Prática de Ensino Supervisionada (PES), encontra-se inserida no 2º ano do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP, mais especificamente a PES, decorreu numa Escola Cooperante (EC), situada na freguesia de Cedofeita, no concelho do Porto, com um Núcleo de Estágio (NE) constituído por mais dois elementos do sexo feminino, tendo o nosso acompanhamento sido efetuado por duas professoras: a Professora Cooperante (PC) e a Professora Orientadora (PO).

O EP assume-se como o auge e culminar da formação inicial, surgindo como o momento ideal para efetuar a aplicação de todos os conhecimentos num contexto real, articulando a teoria com a prática. Como relata Queirós (2014), referindo-se ao EP como um momento de excelência de formação e reflexão, onde os saberes teóricos da formação inicial são confrontados com os saberes práticos da experiência profissional, relacionando os constructos teóricos acerca do ensinar com as suas práticas no contexto do processo de ensino-aprendizagem (E/A). A autora supracitada refere também que o EP proporciona aos futuros professores a oportunidade de integrarem a cultura escolar nas suas diversas componentes, que passam pelas suas normas e valores, costumes e práticas de determinada comunidade educativa. Neste sentido e de acordo com as normas orientadoras do EP<sup>1</sup>, este tem como desígnio fomentar o desenvolvimento integral do Estudante-Estagiário (EE) no contexto de uma escola. Assim, é crucial no processo de desenvolvimento o desempenho da função educativa, impulsionando um ensino de qualidade e reflexivo, de forma a que o professor seja capaz de analisar, refletir e justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o

---

<sup>1</sup> In *Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*, aprovadas no ano letivo 2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

conjunto das funções docentes. Desta forma, pretende-se que a atuação do EE ultrapasse o contexto de sala de aula e que se integre na comunidade educativa através da realização das diversas atividades inerentes à função de docente. No que diz respeito ao ensino, pretende-se que o mesmo assuma mais do que uma turma do PC (turma residente e partilhada), sendo responsável pela conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, sempre orientado e supervisionado pelo PC.

Desta forma, o EP tem um enorme impacto na formação inicial e no desenvolvimento profissional do EE, na medida em que dele deve resultar um profissional dotado da capacidade de valer-se de todas as competências adquiridas em qualquer situação, refletindo e solucionando os obstáculos encontrados, através de adaptações e estratégias que se assumam como eficazes e fomentem um ensino de qualidade (Batista, 2014).

Queirós (2014) refere também que o EP pode ser considerado como um espaço de excelência na construção da identidade profissional do EE. Sendo, desta forma, uma peça fundamental na socialização inicial da profissão, “no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação mais interna e autónoma, no seio da comunidade docente. De modo gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração das suas identidades profissionais” (Batista & Queirós, 2013, p. 47).

O EP não se restringe às aulas lecionadas pelos EE, faz parte desta jornada toda uma panóplia de reflexões que o mesmo deve realizar ao longo do ano letivo (Batista & Queirós, 2013). É através destas reflexões que o EE pode evoluir, tornando-se mais competente no desempenho da sua função. Neste seguimento, o presente documento retrata, de forma crítica e refletida as experiências e vivências mais significativas do EP, partilhando os desafios colocados, as dificuldades superadas, as conquistas alcançadas e aprendizagens adquiridas. Desta forma, o RE representa o terceiro nível de reflexão proposto por Schon (1987), reflexão sobre a reflexão na ação, que permitirá atribuir um significado ao que aconteceu, gerar conhecimento e preparará melhor para situações futuras o EE. Não obstante, deve-se encarar a formação como um processo contínuo e inacabado, de educação contínua e



permanente, de construção e reconstrução de conhecimentos, sentimentos e ações, onde se inclui a prática.

Este relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro referente à **Introdução** onde é contextualizado o presente documento, apresentando um breve enquadramento legal e institucional do EP, refletindo sobre o impacto do mesmo no desenvolvimento profissional do EE e apresentada a estrutura do relatório.

O segundo capítulo denomina-se de **Enquadramento Pessoal** onde é realizada uma reflexão autobiográfica, reproduzindo o percurso de vida do EE, as experiências, vivências e motivações que justificaram a presença no presente curso, enquanto EE. Aqui, é refletida também a importância do EP e faço referência às expectativas relativas a este desafio.

No terceiro capítulo, **Enquadramento da Prática Profissional**, é caracterizado de forma aprofundada o contexto de realização do EP, tendo em conta o enquadramento legal, institucional e funcional. É também refletida a importância do trabalho colaborativo, sobre o papel da PO e PC e, por último acerca das características dos alunos que foram alvo da minha prática (turma residente e partilhada).

O quarto e penúltimo capítulo, **Realização da Prática Profissional**, organiza-se em torno das três áreas de desempenho estabelecidas nas normas orientadores do EP <sup>1</sup>, nomeadamente: (1) organização e gestão do processo de E/A, que engloba temas como a conceção, o planeamento, a realização, a observação e a avaliação; (2) participação na escola e relações com comunidade escolar que incorpora todas as atividades realizadas para a comunidade educativa; (3) desenvolvimento profissional que é composto pelo estudo de investigação, realizado com base num problema surgido no processo de E/A.

O quinto e derradeiro capítulo, **Conclusões e Perspetivas Futuras**, representa o balanço final deste desafio, que proporcionou variadas experiências e aprendizagens, fundamentando a importância desta experiência para o futuro profissional do EE.

Em síntese, este documento narra e reflete, de forma profunda, acerca de todo o desafio que se afigurou o EP. Sendo descritos, de forma detalhada, todos os momentos que contribuíram não só para o desenvolvimento das capacidades, mas também para a afirmação da competência profissional do EE.

## 2. Enquadramento Pessoal

---

### 2.1. Quem sou eu? Como cheguei aqui?

Sou natural de Cinfães. Um pequeno concelho situado no distrito de Viseu. É um pequeno, mas bonito concelho, possuidor de excelentes paisagens naturais e onde o principal meio de subsistência da maioria dos habitantes é a agricultura. Os ancestrais da minha família não fogem à regra e os meus avós ainda praticam essa atividade. Mesmo passando a maioria do tempo aqui, no Porto, não troco os meus fins-de-semana lá para desfrutar daquele ambiente calmo, tão diferente do ambiente caótico predominante na cidade, aproveitando para recarregar energias.

Foi no dia 19 de outubro do ano de 1992 que começo a escrever as linhas da história da minha vida. Por ser criado numa família com origens na atividade agrícola, sempre me foi transmitida a cultura do trabalho, do esforço e da persistência para o alcançar dos objetivos. Como se sabe, o trabalho na agricultura, por vezes, pode ser ingrato, não recompensando o esforço daqueles que dela necessitam para viver. Perante todas as dificuldades, os meus pais sempre procuraram que o meu futuro fosse risonho e que não dependesse do que a terra nos dava. Desta forma, a família foi, continua a ser e será, um suporte importantíssimo para mim. Sempre me deram total apoio nas opções por mim tomadas referentes ao meu percurso académico. Sempre me foi concedida a estrutura necessária para alcançar os meus objetivos. Acima de tudo, transmitiram-me valores que guardarei para toda a vida.

*“Não há céu sem tempestades, nem caminho sem acidentes.”*

(Augusto Cury, s.d.)

No entanto, a minha história não é um mar de rosas. Ao longo da minha adolescência vi perder um dos dois pilares mais importantes da minha vida: o meu Pai. Sempre que me refiro a este assunto, não consigo evitar que a tristeza se apodere de mim. Foi uma pessoa enorme na minha vida, a quem devo muito do que sou hoje. Nunca consigo encontrar uma total felicidade em tudo o que faço. Falta-me sempre algo, falta a presença do meu Pai. Ora para

me felicitar, por aquilo que fiz de bem, ora para me encorajar, a tentar de novo, a tentar melhorar no que não sou tão bem-sucedido.

Atualmente vivo com a minha mãe e, deixá-la quando ingressei o ensino superior foi algo que me custou pois, devido ao falecimento do meu pai eu e a minha mãe somos bastante próximos. Custou-me mais por ela, do que propriamente por mim, sei que lhe custa muito mais do que a mim passar os dias sozinha e, este é também um dos fatores pelo qual sou tão ligado à minha terra. A minha mãe é um exemplo de força, determinação e amor incondicional. É uma referência para mim. Tudo o que faço, faço-o por mim, mas um pouco também por ela e pelo meu pai. A mágoa que sinto por saber que ele não está presente fisicamente para me ver a concluir esta etapa, foi um alento para a terminar, colocando o melhor de mim. Sei que, esteja onde estiver, o meu Pai ficará e estará orgulhoso de mim.

Por tudo o que vivi, considero-me uma pessoa lutadora e desistir não é algo que faça, de todo. Sou muito exigente comigo próprio e, quando algo não corre tão bem sou bastante duro para comigo. Acredito que todos temos o direito a sonhar. Todavia, temos também o dever de lutar para realizar esses sonhos. Nada nesta vida nos é concedido a menos que lutemos por ela. A vergonha e a timidez são traços que sempre me acompanharam ao longo da minha vida. Ao longo deste ano consegui vê-los reduzidos e vencê-los sempre que estive perante os “meus alunos”.

Danielewicz (2001) refere que as experiências que os professores vivenciaram enquanto alunos assumem um importante lugar na formação da sua identidade enquanto professor. Deste modo, ao nível escolar, da primária até ao ensino secundário frequentei escolas estatais, perto da minha residência, onde convivi com vários alunos com características distintas. Não com uma variedade cultural tão abismal, comparativamente ao que encontramos num meio urbano, mas ainda assim com alguma variedade. Na mudança do ciclo (do 3º para o ensino secundário) surgiu a primeira desilusão. A escolha do curso a seguir estava definida, e não se afigurava um problema para mim, contudo, devido ao número de alunos ser insuficiente para abrir a turma no pretendido curso, vi a minha primeira opção do curso tecnológico de

Desporto, ir por “água abaixo”. Frequentei assim a minha segunda opção, o curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. Dadas as circunstâncias, considero que foi a opção mais indicada a seguir, todavia, nenhuma outra disciplina me motivava de uma forma inexplicável como a Educação Física (EF).

Numa das maiores mudanças da minha vida, uma nova desilusão, ainda que esta única e exclusivamente por minha culpa. Falhei o ingresso no Ensino Superior na instituição que sempre ambicionei pertencer, a FADEUP, ainda que por poucas décimas mas falhei. Fiquei colocado em Viseu, o que não era de todo bem visto por mim. Após aconselhamento junto da minha mãe e alguns familiares optei por ingressar o Instituto Superior da Maia (ISMAI), onde realizei a licenciatura em Desporto e EF.

De facto, fui, sou e serei um apaixonado pelo Desporto. Já é algo sem o qual não consigo viver. Na escola, sempre mostrei o meu interesse pela EF e, sempre que tinha intervalos ou tempos livres, passava-os a jogar futebol ou basquetebol com os meus colegas. Enquanto atleta pratiquei basquetebol e andebol no início da carreira, mas durante poucos anos. Posteriormente ingressei no futebol que ocupou grande parte da minha adolescência e fases primordiais da vida adulta. Foi com tristeza que abandonei o futebol. Mas, sei que o fiz em detrimento de algo muito melhor. Abandonei o futebol para me dedicar a 100% à formação académica. O facto de ser um estudante deslocado tornou incompatível a conciliação de ambas as coisas. Foi uma decisão difícil de tomar, mas foi tomada de consciência tranquila e atentando sempre aos meus interesses e desejos. Isto porque, desde pequeno que ambiciono ser professor de EF.

Após a conclusão da minha licenciatura no ISMAI o sonho tornou-se realidade e ingressei a FADEUP no 2º ciclo de estudos de Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. No primeiro ano, no domínio das didáticas específicas, experienciei a prática pedagógica simulada em contexto escolar, constituindo uma oportunidade para contactar e atuar no ambiente profissional do docente, a escola. Proporcionou também uma aproximação à realidade do que sucederia no ano seguinte. Finalizado o primeiro ano, seguiu-se a

candidatura para a escola onde iria realizar o EP, sendo colocado na EC que recaiu na minha segunda escolha, a escolha mais acertada seguramente.

Finalizei uma laboriosa e morosa etapa que se afigurou o EP. Sinto que a concluí extraindo o máximo de conhecimento que esta enorme experiência me concedeu. Sei que os próximos anos, após a conclusão do mestrado não irão ser fáceis, o conseguir uma colocação numa escola é extremamente difícil mas o sonho comanda a vida e temos que lutar para que coisas boas aconteçam. Além do mais, com o concluir do mestrado não dou o meu percurso académico como acabado, isto porque, gostaria de me dedicar a uma das vertentes associada ao desporto que mais gosto, a saúde.

## **2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional**

Todos nós enquanto crianças e jovens idealizamos sonhos para o nosso futuro, acerca de tudo, profissão, dinheiro, família, bens entre outras coisas. Eu, desde sempre, sonhei ser professor de EF, desde que me lembro de criar planos para o futuro, sempre me imaginei como professor de EF. Por uma razão simples na altura, sempre estive ligado ao desporto, sendo um apaixonado pelo mesmo. É claro que, na altura, enquanto aluno no que diz respeito à disciplina de EF, achava que era a profissão perfeita, onde seríamos dos professores mais idolatrados pelos alunos, andávamos sempre de fato de treino e o trabalho não seria tanto como nas outras áreas e noutras profissões. Era a minha perspetiva, e será com toda a certeza a perspetiva de grande parte da população deste país que, inadequadamente, “marginalizam” uma profissão tão nobre quanto esta. Se me perguntassem porque é que pensava assim? Não sei, talvez fosse influência do meio onde estava inserido, dos meus colegas.

Mais tarde, durante o ensino secundário, altura onde temos de tomar algumas decisões, comecei a perguntar a familiares (professores de EF) e ao meu professor, o que realmente nos era exigido na profissão. Aí comecei a ter noção que não era tão fácil como pensava antes e, que era uma profissão repleta de desafios e com uma inconstante permanente, não falássemos nós de dezenas de alunos juntos a realizar uma aula de EF, controlados apenas

por uma pessoa. Além do mais apercebi-me também que era preciso um vasto número de conhecimentos acerca de muitas modalidades. É claro que ainda possuía uma pequena visão, muito superficial, mais direcionada para o contexto da prática, da lecionação de aulas, esquecendo tudo o resto que nós é pedido, enquanto professores de EF. Independentemente de tudo isto continuei, ainda fiquei mais fascinado e, segui o sonho.

Como qualquer EE, durante o 1º ano de Mestrado, pensei e procurei antecipar o que iria ocorrer ao longo do meu ano de EP. Em que escola ficaria colocado, quem iriam ser os meus colegas, quem poderia ser o meu PC e PO... No entanto, com a chegada da altura das decisões essas questões perderam alguma importância para mim e, seguindo o conselho de alguém mais experiente e as referências transmitidas pelos meus colegas, ponderei apenas duas hipóteses no que toca à escolha de escolas. No momento em que saíram as colocações constatei que não tinha ficado colocado na primeira opção, mas, para além de ter ficado na segunda opção, tendo em conta a distância casa-escola foi uma ótima escolha. Uma outra questão que também me despertou curiosidade neste momento, residiu no querer saber quem iriam ser os meus colegas, pois sabe-se que o ambiente do NE e da própria escola influenciam e muito o trabalho a desenvolver durante o ano letivo. De facto, só conhecia de vista as minhas colegas, sem nunca ter tido qualquer contacto com elas na faculdade.

Passei 16 anos da minha vida enquanto aluno, ao longo deste ano fui professor. Foi inevitável não sentir um misto de emoções pois, por um lado é o realizar de um sonho, por outro a indubitável questão que esteve presente no início e que foi desvanecendo ao longo do percurso: estarei à altura do desafio?

No dia em que tive a primeira reunião na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, fui recebido da melhor forma possível. Todos os professores (das diferentes áreas) me desejaram boa sorte nesta experiência tendo manifestado o seu contentamento por ter “caras novas” na escola. São situações como estas que nos motivam e dão alento para abraçar esta experiência com entusiasmo e confiança.

No que diz respeito à minha PC, a professora Andreia Canedo, tinha esperança que fosse possuidora de todo o conhecimento para me auxiliar e guiar no EP. Esperava que esta me ajudasse a ser um melhor profissional, estando presente em todos os momentos e tecendo críticas construtivas sobre o trabalho por mim desenvolvido. Desde o primeiro contacto fiquei confiante que assim sucederia. Tal expectativa foi confirmada com o passar do tempo. No que concerne à minha PO, a professora doutora Paula Queirós, penso que não poderia ter tido mais sorte. Já havia tido contacto com a PO no ano transato, na unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica e desde aí que tenho um grande apreço e consideração pelo seu trabalho.

Se me questionassem qual a turma que eu esperava que me fosse atribuída, facilmente enumerava algumas características base que esta deveria possuir. Gostaria de ser apresentado com uma turma bem comportada, empenhada e, acima de tudo que fosse dotada de um excelente domínio motor. Depressa me apercebi que a turma se encontrava muito aquém do esperado. Estava perfeitamente consciente que iria encontrar um grupo heterogéneo, mas nunca de forma tão acentuada como o que encontrei. Ademais, facilmente denotei que a turma era constituída por alguns alunos cujo comportamento não era o mais adequado onde, na sua generalidade, reinava um total desinteresse pela disciplina de EF. Hoje, encontro-me bastante satisfeito com a turma que me foi atribuída. Considero que foi uma experiência muito difícil, fui posto à prova em todas as aulas que lecionei. Todavia, estou certo que foi também uma experiência extremamente enriquecedora que fez com que evoluísse de uma forma superior.

De um modo geral as expectativas relacionadas com o EP eram muitas. Acima de tudo esperava começar a construção do que mais tarde se tornará um excelente profissional; crescer enquanto indivíduo; poder aprender com erros que certamente cometi, através da reflexão com todos os elementos do NE; deixar a minha marca junto do grupo de EF e da EC. Em suma, esperava, de uma forma genérica, ensinar aprendendo.



### 2.3. Entendimento de Estágio Profissional

Se fosse questionado à partida se esperava que este desafio fosse tão enriquecedor como realmente o foi, a minha resposta seria: “não, nunca esperava”.

O EP pode ser considerado, simultaneamente, o fim de uma etapa e o início de uma nova. Por um lado, marca o término da formação académica, por outro, o início do exercer da profissão que será acompanhada de novas descobertas e aventuras em contexto real. De acordo com Batista e Queirós (2013 p. 36) o EP é “considerado um espaço privilegiado de socialização da profissão”. Vieira et al. (2001, cit. por Batista e Queirós 2013, p. 41) referem que o “contacto com a prática real de ensino ajuda à compreensão das tarefas e das responsabilidades”. Rolim (2013, p. 59) refere que o EP manifesta-se como um processo de desenvolvimento do EE em contexto real com o objetivo de lhe fornecer maior autonomia e de promover a sua emancipação nos padrões da profissão docente. O mesmo autor vai mais além referindo que ao longo do EP o EE “procura simultaneamente, encontrar-se, descobrir-se e divulgar-se aos outros...”.

No meu ponto de vista, este estágio tem como objetivo primordial a formação de docentes competentes e detentores de capacidade reflexiva, urgindo a necessidade de recorrer à reflexão acerca de tudo o que fazamos, de forma a analisar e fundamentar tais decisões, de acordo com os critérios da profissão docente. Um dos meios para o alcance do objetivo referido anteriormente prende-se na integração do EE na cultura educacional de uma escola, permitindo assim o conhecimento da dinâmica e o funcionamento de uma escola em particular, bem como, lecionar com bastante autonomia, podendo aplicar as suas conceções e aprendendo através da reflexão acerca das suas ações.

De acordo com o regulamento da unidade curricular <sup>2</sup>, o EP entende-se como um projeto de formação que tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que

---

<sup>2</sup> In *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2014-2015*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Para tal, o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

Zeichner (1993) afirma que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Alarcão (1996), remata afirmando que um professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação. Desta forma, verifica-se a importância da reflexão, no sentido de tornar a prática mais contextualizada e apropriada à realidade da escola, procurando a competência do docente.

Batista e Queirós (2013) referem que o EP assume-se como uma unidade curricular que tem como principal objetivo dotar e capacitar o futuro professor de EF de um conjunto de ferramentas que visem o desenvolvimento de uma competência baseada na experiência refletida e com significado. Nesta linha de pensamento, ao longo do EP, o EE experiencia uma oportunidade única no sentido de mutar os seus conhecimentos, ajustando-os às exigências contextuais e realistas da prática (Batista et al., 2012; Batista & Queirós, 2013; Queirós, 2014).

Desta forma o EP emerge como espaço único de desenvolvimento e aprendizagem que possibilita formar/assimilar novos conhecimentos e novas competências na base da profissão docente. O EE enfrenta situações e cumpre funções que contribuem de forma efetiva para a construção da sua identidade profissional na base da função docente. Deste modo, de acordo com Batista et al. (2012) o EP deve ser um espaço onde o EE solidifique os “requisitos de competência” ao invés de um espaço que se resuma a uma mera “aplicação de habilidades” por parte do mesmo.

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

---

#### **3.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional**

O segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da EF da FADEUP tem como parte integrante o EP. Este decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos supracitado. A estrutura e funcionamento do EP, no presente ano letivo (2014/2015), rege-se “pelos princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física”<sup>2</sup> (p. 2).

Para a operacionalização do EP, a FADEUP estabelece um protocolo com uma rede de EC que reúnem um PC, um professor de EF mais experiente da confiança da FADEUP, permitindo assim que todo o processo seja convenientemente acompanhado.

O EP permite a uniformização dos critérios e procedimentos da atividade, essencial a nível institucional, com o regulamento do respetivo curso, uma vez que o estágio pode ser efetuado em diversas EC com distintos PO e PC. Ademais, todas as atividades letivas e não-letivas realizadas na escola respeitam as orientações da EC, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto do Departamento em que se insere o Grupo de EF (Departamento de Expressões), o Projeto Curricular de EF, o Projeto do Desporto Escolar (DE) e os Projetos Curriculares de Turma (residente e partilhada).

Fazem parte integrante da unidade curricular EP, a PES e o correspondente RE. O acompanhamento da PES é realizado pelo PC da EC e PO da FADEUP. Nesta, o EE conduz o processo de E/A de uma turma residente e outra partilhada, do Ensino Básico ou Secundário, não obstante o(a) professor(a) da turma ser o(a) PC. Todo o processo de conceção, planificação e realização é supervisionado por este último e acompanhado pelo(a) PO. “As atividades de ensino e aprendizagem consistem na regência

de aulas pelo estudante estagiário com as respetivas atividades de planeamento, realização e avaliação; na observação de aulas ministradas pelo professor cooperante, colegas estagiários ou outros professores e realização ou colaboração em tarefas definidas pelos orientadores como fundamentais para a formação profissional do estudante estagiário”<sup>2</sup> (p. 3). A orientação do RE é realizada pelo PO que também é designado a supervisionar a PES. A realização deste requer outro nível de conceção onde o fulcral é a reflexão sobre a reflexão acerca da ação (Schon, 1987) ao longo de todo o percurso, de todo o ano letivo.

Deste modo, o EP tem como principal objetivo a “integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”<sup>2</sup> (p. 2). Para que tal seja possível o EE deve atuar nas diversas áreas integrantes do regulamento do EP, para assim se iniciar o processo de desenvolvimento de um docente competente. Segundo o documento regulamentador desta unidade curricular as competências profissionais situam-se em três áreas de desempenho nomeadamente:

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem;
2. Participação na escola e relações com a comunidade;
3. Desenvolvimento profissional.

Deste modo, é evidente o desejo de facultar ao EE oportunidades de interação com as ferramentas do ensino e da educação, assim como o contacto com diversos atores de todo o processo educativo.

Marcelo (1998) faz alusão ao estágio em ensino como elemento fundamental do processo de aprender e ensinar. Rodrigues (2013, p. 97) refere-se ao ato de “aprender a ensinar” como uma modificação da atitude ou da maneira de ser por outra que está estreitamente relacionada com as novas informações que o EE recebe, analisa e interioriza. Pelo que pude verificar, ao longo deste EP, foram inúmeras as oportunidades de aprender a ensinar, quer pela atribuição das duas turmas (residente e partilhada), quer por toda a prática

pedagógica potenciada neste contexto, por todas as observações realizadas aos colegas e aos professores mais experientes, bem como todo o espírito reflexivo adotado ao longo do ano.

## **3.2. Enquadramento Funcional da Prática de Ensino Supervisionada**

### **3.2.1. A Escola como instituição**

Num sentido lato, a escola é uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a orientação de professores. Muitas pessoas afirmam que esta é a segunda casa das crianças e adolescentes uma vez que é um local onde estes passam grande parte do seu dia-a-dia, em certos casos mais tempo do que com as próprias famílias. A escola é o local ideal para a formação holística dos alunos por ser um local de instrução, formação e socialização.

Segundo Azevedo (2012), as escolas são organizações com uma missão educativa específica e, estando relacionadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, entre outras) procuram um bem comum, a educação de qualidade de todos os cidadãos.

“A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social (...) Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental na unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” (Canário, 2005, pp. 62-63).

Pode-se então concluir que a escola emerge como uma instituição de gigantesco valor social pois é nela que os jovens adquirem os valores da sociedade onde estão inseridos. A escola assume um papel fulcral na sociedade pois é esta que forma os futuros membros da mesma. É papel da escola formar os alunos com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2001).

Em suma a escola desempenha um papel fulcral na formação dos jovens não devendo limitar o seu papel ao ensinar mas também, ao trabalhar em conjunto com a restante comunidade de forma a consciencializar pais e famílias para que participem de forma ativa na formação dos seus educandos e não deixem esses encargos exclusivamente para a escola e para os professores.

### **3.2.2. Primeira Escola como professor: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas**

A Escola Secundária Rodrigues de Freitas, atualmente Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas, doravante designada de EC, é uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário situada na cidade do Porto.

Para além do ensino básico, ao nível do ensino secundário é hoje uma escola vocacionada para os cursos gerais do ensino secundários, oferecendo os seguintes cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Artes Visuais; Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades). Estes cursos apresentam-se como grande vantagem para os alunos, pois asseguram a integridade, a harmonia e a solidez na formação (geral, científica e técnica) e uma articulação com o ensino superior. No que diz respeito ao DE a EC apresenta uma grande variedade de atividades extracurriculares para os alunos. Estes podem inscrever-se e frequentar as modalidades de voleibol, futsal, andebol, ténis de mesa, atletismo e *goalball*. Existe também a realização de torneios e atividades desportivas, realizadas de forma pontual de basquetebol, voleibol, futsal e atletismo. Desta forma, pode-se concluir que está bem presente a tradição desportiva na EC.

A comunidade educativa da EC compreende: direção; corpo docente; corpo não docente e alunos. No que respeita à constituição do corpo docente, a EC conta com a colaboração de cerca de 200 professores divididos pelos respetivos departamentos. Conta também com a colaboração de 2 psicólogos, 1 educador social, 1 animador social, 1 licenciado em serviço social e 1

mediador EPIS (Empresários Pela Inclusão Social). No que concerne a pessoal não docente o agrupamento conta com a colaboração de 59 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos, 3 assistentes técnicos, 3 assistentes operacionais da autarquia e 1 técnico superior.

Para além das suas grandes dimensões, o edifício da EC é dotado de diversas infraestruturas, pouco habituais nas construções escolares da época, nomeadamente um museu da ciência, um observatório meteorológico, diversos laboratórios de química, física e biologia, dois ginásios, um pavilhão, uma biblioteca, um teatro, duas salas de desenho, cantina e bar, para além de numerosas salas de aula e outros equipamentos.

Em 2007, iniciaram-se obras de modernização da EC, concluídas em 2008. Dispõe, atualmente, a EC de excelentes condições para um ensino de qualidade e afirmar-se no panorama educativo da cidade do Porto.

É importante referir que a EC, durante este ano letivo, não foi apenas o lugar onde aprendi e desenvolvi a minha capacidade de lecionação e de competência docente. A EC foi também a minha segunda casa, à qual dediquei muito tempo para viver a escola no seu dia-a-dia. Esta dedicação permitiu vivenciar uma panóplia de experiências nas várias áreas englobantes da profissão docente, juntamente de todos os elementos que integram a comunidade educativa.

Nóvoa (1992, p. 26) refere que para a consolidação de saberes da prática profissional é essencial o diálogo entre professores e que o trabalho de grupo é também um fator decisivo de “socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Esta dedicação abriu portas à criação de laços profissionais e pessoais com os professores do grupo, que sempre souberam transmitir ensinamentos, conhecimentos e conselhos sempre que necessário. Muitas vezes recorri a eles e também aprendi muito observando-os durante as suas aulas, a forma como resolviam os problemas com que se deparavam foram sempre refletidas por mim e, sempre que relevante por mim aplicadas. Foi esta atitude participativa que adotei ao longo de todo o EP, que possibilitou e incrementou o meu desenvolvimento enquanto profissional docente.

Sendo eu um aluno deslocado aqui na cidade do Porto, fui muito bem recebido e acolhido na EC, com total respeito, cooperação e carinho. Estiveram ao meu dispor todas as condições, dependendo apenas de mim, optar pelas decisões corretas nas tarefas a realizar no dia-a-dia e aplicar tudo aquilo que me foi ensinado e disponibilizado.

### **3.2.3. Instalações, equipamentos e materiais desportivos: Limitações e potencialidades**

Segundo Flores e Day (2006), as maiores ou menores dificuldades na adaptação ao ato de aprender a ensinar está dependente de um variado leque de variáveis contextuais, como por exemplo, as características da escola. Neste campo, é correto afirmar que a EC disponibilizou condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. São várias as instalações desportivas que a EC dispõe para a lecionação de aulas de EF, ademais, estas foram recentemente sujeitas a obras pelo que reúnem todas as condições necessárias para a promoção de um ensino de qualidade. A nível interior possui dois “ginásios”, o ginásio pequeno, o ginásio central e um pavilhão desportivo. O primeiro adequado e munido com material para a prática essencialmente de ginástica e salto em altura, o segundo ideal para o ensino do voleibol e badminton. Por sua vez, o pavilhão desportivo ideal para o ensino de qualquer modalidade desportiva coletiva. Considero importante salientar que o pavilhão foi construído há pouco tempo e detém ótimas instalações. Por fim, outro espaço destinado à disciplina da EF, centra-se no exterior. Neste espaço a EC possui 2 campos para o ensino de futebol e/ou andebol, um campo para o ensino de basquetebol e, três pistas para a corrida de velocidade com 50 metros.

No que diz respeito ao material disponível é importante salientar a existência de material de boa qualidade na sua globalidade, porém, especialmente o material disponível para a lecionação de aulas no exterior, já se encontrava um pouco deteriorado. Ao nível da ginástica a EC não possuía muitos aparelhos, assim como no atletismo a EC não dispunha nem de muito



material nem de muitas condições para a lecionação de algumas disciplinas da modalidade. Por exemplo, com as remodelações a que foi sujeita recentemente, a EC, viu anuladas as caixas de salto, impossibilitando assim a lecionação de salto em comprimento e triplo salto. No que concerne às modalidades desportivas coletivas a EC reunia todas as condições espaciais e materiais necessários para a lecionação das diferentes modalidades presentes nos Programas de Educação Física (PEF).

Não obstante, considero que estiveram reunidas as condições espaciais e materiais para um acessível planeamento sendo que os maiores entraves que surgiram derivaram da quantidade de professores que lecionavam aula em simultâneo. Na maioria das vezes encontravam-se cinco professores a lecionar em simultâneo, distribuídos segundo o *roulement* das instalações de forma a que, dois ocupassem o pavilhão desportivo, um o exterior, um o ginásio pequeno e o outro o ginásio central. Caso as condições climatéricas não permitissem a lecionação de aula no exterior, o pavilhão desportivo era dividido em três espaços. Desta forma, considero correto afirmar que as maiores limitações e entraves que encontrei ao longo do ano letivo não se prenderam com os recursos espaciais e materiais da EC, mas sim com a quantidade de turmas que tinham aula em simultâneo e com o *roulement* das instalações.

De facto, para o ensino de algumas modalidades desportivas, um terço do pavilhão não é suficiente. Por outro lado, o facto do *roulement* alterar de duas em duas semanas, impossibilita a lecionação de forma interrupta de uma Unidade Didáctica (UD). Por vezes, num espaço de quatro semanas ministrava quatro UD distintas. O ideal seria a lecionação de uma ou duas UD de forma ininterrupta, para uma justa distribuição dos professores tal não é possível. Este tipo de situação obriga a uma planificação prévia e simultânea de um número elevado de UD, o que para mim, enquanto professor inexperiente, se transformou num trabalho árduo. Para os alunos, o facto de, por vezes, ter iniciado uma UD e permanecido algumas semanas sem ter contacto com essa mesma UD, levou a alguns retrocessos na sua aprendizagem refletindo-se no seu desempenho o que se tornou numa condicionante para a concretização do planeado.

Como referi anteriormente, as aulas de EF na EC funcionavam de acordo com o *roulement* de instalações que procura implementar um sistema de rotatividade entre as quatro instalações existentes e com todos os docentes da disciplina. Durante duas semanas cada professor leciona as suas aulas em dois espaços (que no caso do pavilhão desportivo pode ser repetido). O plano anual foi elaborado segundo o *roulement* o que desencadeou imensas dúvidas, nomeadamente no que diz respeito à função didática – consolidação, uma vez que fui forçado a alterar a UD a lecionar constantemente, tendo por vezes, apenas lecionado duas aulas seguidas na mesma instalação, sendo assim mais árdua a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos, do que se estas fossem lecionadas de forma contínua.

### **3.2.4. Grupo de Educação Física: Um grupo acolhedor**

Nada traça melhor o perfil grupo de EF do que a descrição por mim realizada acima. De facto, desde cedo encontrei um grupo disposto a ajudar os colegas mais novos e a integrá-los na escola, um grupo acolhedor. Neste grupo consegui também encontrar professores bastante experientes e competentes que fazem uso da sua experiência e sabedoria em prol do ensino dos seus alunos, com eles aprendi imenso.

Desde cedo me apercebi que a preocupação com os alunos no sentido de os ajudar a aprender e a evoluir, marcando a diferença na sua vida, era algo bem vincado no seio deste grupo. Havia um notório desejo em trabalhar com os mais jovens pelo que, foi um prazer fazer parte integrante deste grupo de forma ativa. Rapidamente procurei integrar-me, partilhando os seus valores e crenças e apoiando-me neles com o intuito de retificar as minhas dificuldades.

Aos poucos fui criando uma relação cada vez mais pessoal e próxima com cada um deles, conhecendo-os não unicamente como profissionais, mas também como pessoas. Algo que contribuiu para tal foram os tempos fora das aulas que em grande parte foram passados na sua companhia.

*“Nos intervalos aprecio bastante os momentos que passo lá, bem como todo o contacto/convívio que tenho com os outros professores. De facto,*

*sinto que fui bem acolhido por todos, o que tornou muito mais fácil a minha integração no seio do grupo.” (Diário de Bordo – Semana 19, p. 4)*

No interior daquelas quatro paredes, gabinete de EF, bem como em todos os momentos de convívio no bar ou em cada almoço que partilhávamos, vivenciei momentos fantásticos e novas experiências. Trocámos ideias sem fim, não apenas sobre as aulas e a escola, mas também sobre a vida privada de cada um como se pode constatar no excerto seguinte:

*“Antes da ministração do treino fui lanchar com os professores (...) e aprecio bastantes estes momentos informais que se traduzem em aprendizagens para mim.” (Diário de Bordo – Semana 20, p. 5)*

Neste seguimento, Batista e Queirós (2013, p. 43) referem que a “discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de ensino e aprendizagem, assumem-se como determinantes”. De facto, ao longo do EP apercebi-me que a aprendizagem da profissão muitas vezes advém dos momentos e das conversas informais que mantive com os professores mais experientes.

De acordo com as mesmas autoras “durante o Estágio Profissional, o estudante estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática” (Batista & Queirós, 2013, p. 44). Os professores do grupo eram conhecedores da realidade escolar da EC e sempre se mostraram disponíveis a partilhar os seus conhecimentos. Neste sentido procurei absorver o máximo ensinamento de cada professor. Nem sempre foi possível concordar com as suas ações, ideologias e crenças, mas, mesmo nos momentos de discordância, foi possível extrair aprendizagens. Foram estas pequenas discussões e divergências que me fizeram refletir e repensar no ensino e na minha forma de trabalhar e atuar.

### 3.2.5. O Núcleo de Estágio

A EC no presente ano letivo, 2014-2015, integrou dois núcleos de estágio cada um com três EE, oriundos de duas instituições distintas, uma estatal e a outra privada.

Para a operacionalização da prática de ensino supervisionada a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor cooperante(...) para acolher e orientar um grupo de 3 ou 4 estudantes-estagiários (núcleo de estágio), durante um ano letivo...” (Batista & Queirós, 2013, p. 37).

O NE foi então composto por 3 EE (eu e duas colegas), a PC e a PO. As colegas do NE eram-me desconhecidas, mas amigas entre si. Sou da opinião que este fator contribuiu e muito para a minha integração no seio do grupo e chegar, aquilo que eu, hoje, posso chamar de três bons amigos. Os primeiros instantes foram muito importantes para nos conhecermos melhor e nos adaptarmos-nos à personalidade e forma de trabalhar de cada um. Devido ao facto de termos estabelecido um excelente relacionamento ao longo do ano letivo contribuiu para a manutenção de um clima bastante positivo e o desenvolvimento do que considero, um excelente trabalho de equipa. De acordo com Wenger (2006, cit. por Ferreira, 2013, p. 121) *“communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do better as they interact regularly”*. Neste seguimento desenvolvemos trabalho como equipa/comunidade durante todo o ano, partilhamos preocupações, paixões, sucessos e insucessos. Estivemos muito tempo juntos, passámos imenso tempo na EC, o que nos permitiu observar as aulas uns dos outros e, em conjunto, refletimos sobre os planeamentos e as práticas nas aulas. Juntos discutimos estratégias a adotar de forma a gerir melhor e melhorar o processo E/A. Tê-las a observar as minhas aulas, foi importante para a mudança de alguns comportamentos. De acordo com Rolim (2013) quanto mais profícua for a cooperação entre os membros do NE, melhor será o desfecho final, resultando em profissionais mais competentes.

O facto do EP estar organizado em grupos de EE não surge apenas por uma questão de gestão, mas também pelo entendimento de que o trabalho em

grupo, a partilha de conhecimentos e a reflexão conjunta, como referi anteriormente, é essencial no processo de formação de professores. Alarcão e Tavares (2003, p. 132) corroboram esta ideia quando dizem que “o agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns”. De facto, o nosso grupo manteve, ao longo de todo o ano letivo um entendimento muito bom, sempre nos mostramos disponíveis a ajudar e criticar o outro sempre que necessário, de uma forma construtiva, procurando sempre ajudar o colega. O trabalho cooperativo desenvolvido ao longo de todo o EP, a partilha de experiências, as reflexões conjuntas e o bom ambiente vivido enriqueceram, com toda a certeza, a forma de pensar, agir e resolver problemas de cada um de nós. Ademais, sinto que daqui levarei duas amizades que estou certo, perdurarão.

Ao falar do NE não posso deixar de mencionar e referir a peça fundamental, nomeadamente a PC, uma professora de EF mais experiente que me guiou durante todo o ano letivo, tornando-se como uma bússola e um pilar.

Um dos aspetos que maior agrado me suscitou na PC foi a sua simplicidade, abertura e liberdade conferida a todos os EE. Permitiu-me assumir a posição de professor na sua íntegra nunca me retirando autoridade perante a minha turma, procurando sempre corrigir-me no final da aula, fazendo assim surgir uma nova oportunidade de aprendizagem.

Rodrigues (2013, p. 95) reiterava que “cada professor tem que encontram o seu caminho profissional e a sua forma de ensinar, consoante a postura que tem e o significado que confere ao que ensina, porque os modelos que uns utilizam, por mais eficazes que sejam, podem não servir para outros”. Nada descreve melhor a crença da nossa PC do que a frase supracitada que nunca me “deu receitas” mas sempre me orientou e procurou mostrar que, tinha de encontrar o meu próprio estilo profissional ajudando-me a procurar, criar e utilizar referências que me conduzissem e guiassem através do todo este processo de desenvolvimento profissional (Rodrigues, 2013, p. 95). Esta foi, sem qualquer dúvida, a forma que a PC utilizou para me orientar, estando sempre presente e mostrando-se sempre disponível, motivando-me sempre

que procurava implementar novas ideias, criticando de forma construtiva as minhas ações e, mais importante, contribuindo de forma importantíssima para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Como parte integrante deste núcleo, falta ainda mencionar mais uma peça fundamental ao longo deste desafio nomeadamente a PO. De acordo com o regulamento da unidade curricular <sup>2</sup> é uma das funções do PO dar cumprimento ao regulamento da FADEUP, algo importantíssimo para a qualificação profissional. Após o primeiro momento em que a PO supervisionou a minha prática pedagógica, foi fundamental o primeiro *feedback* (FB) sobre a minha atuação, bem como toda a forma como conduzia as reuniões, através de questionamento, obrigando-me a refletir profundamente acerca da minha atuação, para assim me consciencializar com maior clareza dos aspetos que estavam no bom caminho e nos que careciam de aperfeiçoamento.

No decorrer de todo o EP a PO exprimiu diversas e importantes diretrizes. Teve um papel fundamental no apoio na conceção e realização do Projeto de Formação Individual (PFI), fazendo sempre alusão para a importância da reflexão acerca das diferentes fases.

Segundo o regulamento do EP <sup>2</sup> é uma das atribuições do PO orientar o RE do EE. Esta orientação foi realizada seguindo uma lógica de progressão faseada que me permitiu entender e ter uma visão global de todas e de cada uma das partes que compõem o relatório. Como parte integrante do mesmo, realço o projeto de investigação onde aconselhou a melhor opção a seguir, propondo novas alternativas de ação e/ou outros conhecimentos no tema em causa.

Todas as expectativas efetuadas no início do ano letivo, aquando da realização do PFI, foram correspondidas. A PO demonstrou sempre disponibilidade para debater e auxiliar em todos os assuntos ligados a este EP. Sempre senti na PO, uma ajuda, um apoio para o desenrolar de todo o ano letivo tornando-se um elemento fulcral em todo este processo de formação enquanto professor de EF.

### **3.2.6. As turmas: Elemento fulcral da aventura**

Os alunos, como elemento central de todo o processo de E/A, devem ser considerados como seres únicos. Rink (2001) corrobora tal premissa referindo que é importante conhecer bem cada aluno, afirmando que este deve ser considerado enquanto sujeito individual onde as características próprias de cada um devem ser reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Só através deste conhecimento concreto de cada aluno o professor é capaz de proporcionar aprendizagens mais específicas e ajustadas. Neste sentido, Rodrigues (2013, p. 95) refere que o aluno é o principal campo-de-ação pedagógica do professor, devendo o mesmo conhecer da forma mais detalhada possível as situações concretas de cada aluno. De acordo com Graça e Mesquita (2006, p. 208) “a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos”. Através deste conhecimento individual dos alunos e entendimento dos mesmo como sujeitos únicos e exclusivo é que o professor é capaz de conseguir estabelecer uma relação positiva. Relação esta importante para a criação de um clima positivo e conseqüente ambiente para a aprendizagem. De acordo com Graça e Mesquita (2006, p. 209), para a criação de um ambiente de aprendizagem o professor deve “cuidar eficazmente dos problemas de disciplina e da ordem da aula, garantir a cooperação dos alunos...”.

Face a esta problemática é essencial que o professor realize a caracterização da sua turma, permitindo-lhe assim conhecer algumas das suas particularidades e conseguir ajustar a sua prática às características dos seus alunos. Algumas das atitudes, dos comportamentos e dificuldades dos alunos conseguem ser compreendidas através da análise de determinadas características do ramo pessoal. Zenhas (2007) exalta o aluno como pessoa, “com um contexto social e familiar, com uma personalidade própria, com características e problemas diversos, que podem facilitar ou dificultar a sua integração na turma e a sua aprendizagem”. Através deste estudo o professor torna-se mais capaz de interferir de forma mais eficaz e individualizada no processo de E/A. Desta forma, nas primeiras aulas foi solicitado que os alunos preenchessem as fichas de caracterização individual, permitindo ficar a par das

características gerais baseadas em informações de carácter mais pessoal, bem como traçar um perfil específico da turma relativamente à disciplina de EF.

Ao longo do ano a minha leccionação resumiu-se a duas turmas, à turma residente e partilhada. Não podia ser confrontando com turmas mais distintas em todos os aspetos. Não se tratasse de uma turma em fim de ciclo e outra no extremo oposto. Desta forma, a minha turma residente dizia respeito a uma turma de 12º ano (em fim de ciclo), e a minha turma partilhada foi uma turma de 5º ano (em início de ciclo). De seguida irei realizar uma caracterização de forma sucinta de ambas as turmas enaltecendo as suas características.

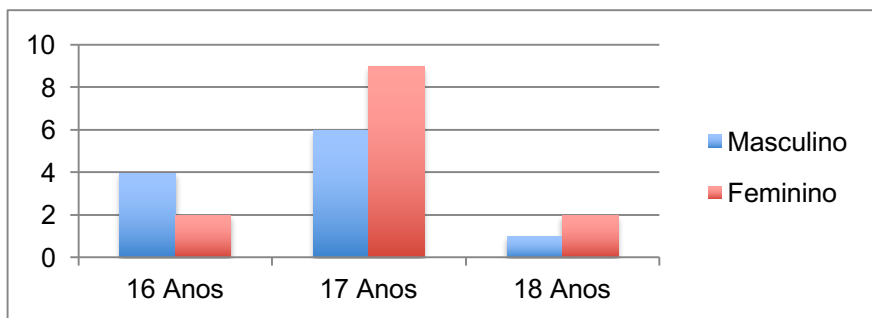
#### **3.2.6.1. O meu 12º ano: Haverá turma mais heterógena?**

Os meus alunos! Estes foram, sem dúvida alguma, o fator mais importante de todo este desafio. Foram estes que apoquentaram parte da minha rotina diária. Sem eles, estou certo que, hoje não me encontraria aqui, com os conhecimentos e com a desenvoltura, com que me encontro. Foi com eles que passei parte dos meus dias, foi neles que pensei todos os dias e, através do contacto com eles desenvolvi muitas capacidades que me irão ser úteis no futuro. Com eles descobri um eu diferente.

É importante referir que esta não se tratava apenas de uma turma, mas sim de duas que realizavam a disciplina de EF e Português em conjunto. Deste modo, dividiam-se numa turma do curso de Ciências Sócio Económicas e noutra turma de Artes Visuais.

O conjunto das duas turmas (de agora em diante designado por “turma”) era constituída por 25 alunos, 12 do sexo masculino (48%), 13 do sexo feminino (52%). Dentro desta turma verifiquei uma variação etária entre os 16 e 18 anos de idade, tanto os alunos de 16 como os de 17 anos nasceram no ano de 1997. Dos alunos de 18 anos 2 nasceram em 1996 o outro nasceu em 1995. Como se pode verificar através da observação do gráfico seguinte:

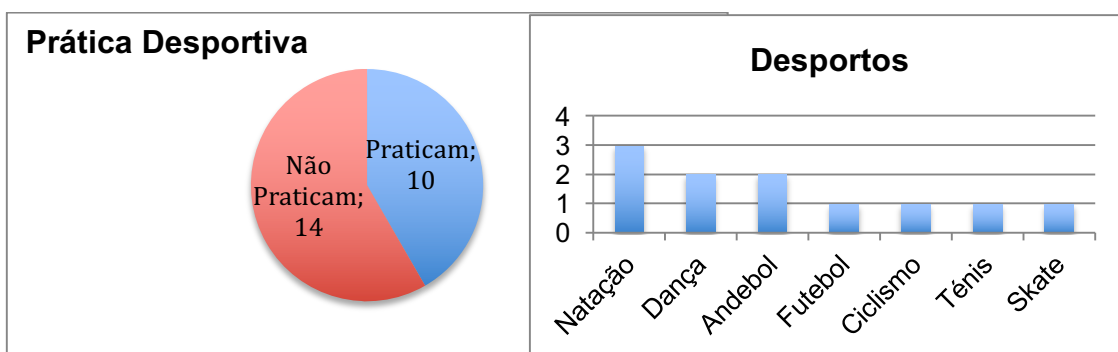




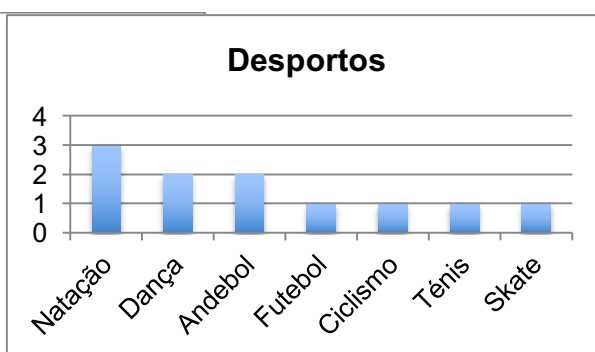
**Gráfico 1 - Distribuição Etária/Sexo**

Dois alunos tinham necessidades educativas especiais pois sofriam de cegueira, para isso, a escola destacou um professor de apoio para os acompanhar. Estes tiveram aulas com o referido professor de apoio pelo que, durante o ano letivo, não realizei qualquer planeamento específico e pouco contacto tive com os mesmos, apenas de forma informal nos momentos antecedentes à minha lecionação. À exceção destes, todos os alunos se encontravam aptos para a realização normal das aulas de EF. É importante referir que à medida que o ano letivo avançou duas alunas foram transferidas vendo assim, a minha lecionação reduzida de 23 para 21 alunos.

No que diz respeito à prática desportiva é importante ressaltar que mais de 50% dos alunos (14) não praticavam qualquer modalidade desportiva. Desses 14, 8 já haviam praticado, mas abandonaram. A maioria dos motivos que levaram os alunos a abandonar as respetivas modalidades prenderam-se essencialmente com a falta de interesse ou tempo. No que diz respeito às modalidades praticadas, a natação, a dança e o andebol eram as que suscitavam a preferência dos alunos. Existiam também modalidades com apenas 1 único praticante como o futebol, o ciclismo, o ténis e o skate. Os gráficos que se seguem ilustram a prática desportiva dos alunos.

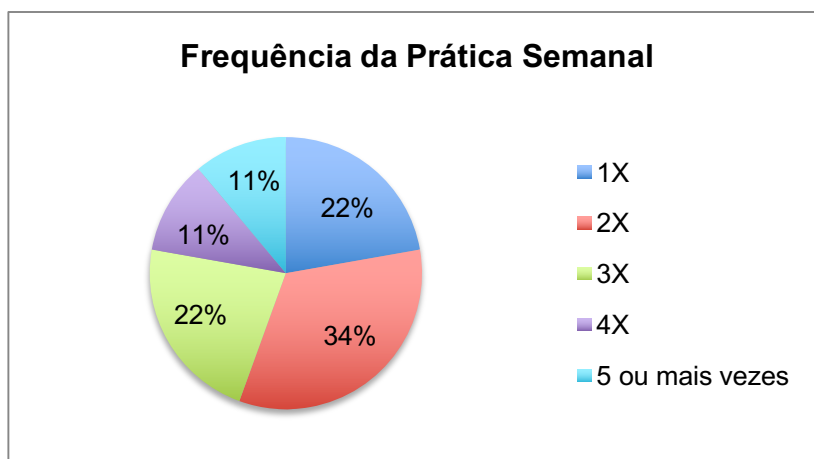


**Gráfico 2 - Número de Praticantes**



**Gráfico 3 - Modalidades Praticadas**

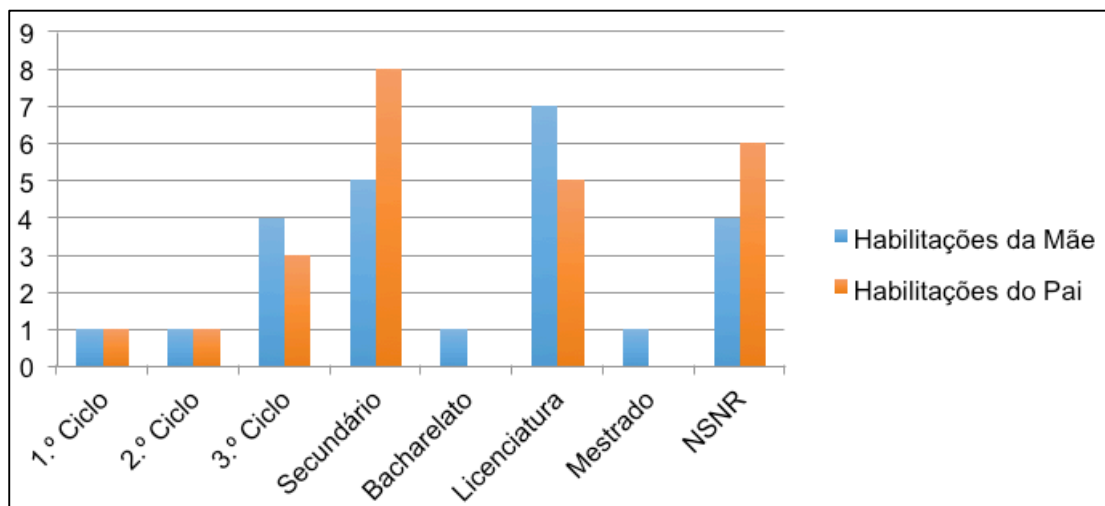
A maioria dos alunos que praticavam desporto fora da escola evidenciava uma frequência de prática semanal reduzida como se pode concluir através da análise do gráfico seguinte:



**Gráfico 4** - Frequência da Prática Semanal

Os problemas de saúde são indicadores que necessitam de grande atenção por parte do professor, na medida em que permitem a este prevenir a ocorrência de situações delicadas. Neste seguimento, no historial médico nada de relevante foi referido pelos alunos. Nenhuma patologia referida pelos alunos era contraditória à prática das aulas de EF. No entanto, foram vários os alunos que apresentavam problemas de visão (8).

No que diz respeito às habilitações literárias, na predominância da formação académica dos seus pais, foi possível constatar uma diferença entre sexo. Nas mães esta recaía no ensino superior enquanto nos pais situava-se no ensino secundário. Na generalidade pode-se afirmar que a maioria dos pais não revelava um grau de formação superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento). Um número considerável de pais finalizou o 3º ciclo ou o ensino secundário e uma minoria, apenas concluiu o 1º e 2º ciclos do ensino básico como se pode constatar no gráfico seguinte.



**Gráfico 5** - Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos

No que se refere à situação profissional dos pais, foram visíveis três casos de desemprego de pais na turma.

Quanto à responsabilização pela ação dos alunos, dois assumiram-se como encarregados de educação (Enc. Ed.), dezasseis foram as mães e seis foram os pais. Porém, ao longo do ano foi-me possível aferir que apenas um número reduzido de Enc. Ed. participava de forma ativa na escola, não evidenciando um papel assíduo e ativo no percurso dos seus educandos.

Uma das questões essenciais para conhecer melhor os alunos, bem como as suas aspirações, foram as expectativas profissionais que eles detinham. Neste campo, à exceção de dois alunos que não responderam à questão e um outro que assumiu que não desejava ingressar no ensino superior, todos os restantes elementos manifestaram a intenção de ingressar no ensino superior. É de ressaltar que o facto de a turma ser constituída por duas turmas de cursos distintos proporcionou que as respostas fossem bastantes distintas e variassem, essencialmente entre gestão, economia bem como, artes e multimédia, *design* e arquitetura. Existia ainda alguns alunos que fugiam a estes padrões desejando outros cursos e alguns que ainda não haviam decidido o curso superior que pretendiam ingressar.

Em suma, nada nos dados analisados, através da ficha de caracterização individual dos alunos, suscitou entraves à minha prática ao longo do ano letivo. Todavia, considero importante destacar a relação entre género, uma vez que

os alunos eram provenientes de duas turmas completamente distintas. Uma composta por maioritariamente alunos do sexo masculino e outra composta maioritariamente por alunas do sexo feminino. Este foi um aspeto condicionador de toda a minha prática e que levou a várias “dores de cabeça”. Se o facto de a turma constituir uma junção de turmas já era propício a tal acontecimento, a diferença de interesses por género também o foi.

Findando, a caracterização dos alunos realizada no início do ano letivo foi fundamental para interpretar e compreender as atitudes e comportamentos dos mesmos e, mais importante, ajudar-me a adaptar-me a eles procurando construir uma boa relação professor-alunos. Apesar de considerar esta recolha de dados importantíssima para conhecer os alunos, foi no dia-a-dia, no decorrer das aulas durante todo o ano letivo, com o contacto com os alunos que este conhecimento se desenvolveu.

### **3.2.6.2. O nosso 5º Ano: Os traquinas**

Os nossos alunos! Estes foram os alunos que todo o NE acolheu como seus alunos. Esta foi a turma partilhada por todos nós. A turma partilhada foi um conceito que surgiu este ano letivo, como uma espécie de ensaio e que entrará em vigor no próximo ano letivo. Esta é uma “turma em que o estudante-estagiário assume o processo de ensino e aprendizagem durante um determinado período que é definido pelo professor cooperante”<sup>1</sup> (p. 5). Desta forma, ao longo do ano letivo, fiquei responsável por lecionar aulas referentes a duas UD, bem como marcar presença em todas as aulas lecionadas pelos restantes elementos do NE.

A turma partilhada não podia ser mais distinta que a turma residente. Não falasse eu de turmas de 5º e 12º ano respetivamente. Duas turmas em fases tão distintas do percurso escolar.

Esta turma (partilhada) era uma incógnita. A quase totalidade dos alunos, com a exceção de um aluno repetente, vinham de outras escolas, algumas pertencentes ao agrupamento. Este seria um ano de adaptação a uma nova realidade, a novos colegas e a um contexto completamente

diferente. Estes alunos representaram um fator importantíssimo no EP. Foi um desafio para mim que, outrora, numa fase inicial, não me sentia tão atraído pela lecionação a idades tão tenras. Com estes desenvolvi muitas capacidades que nem pensava possuir. Adquiri conhecimentos que até então não possuía e descobri um eu diferente que não sabia existir.

A turma, inicialmente era constituída por 27 alunos, 14 do sexo feminino (51,9%), 13 do sexo masculino (48,1%). Nesta verificou-se uma variação etária entre os 9 e 14 anos de idade. A esmagadora maioria dos alunos tinha entre 9 e 10 anos tendo todos eles nascido no ano de 2005. O que contribuiu para tal grau de variância de idade, foi o facto da turma possuir dois alunos repetentes, um com 11 e outro com 12 anos e, uma aluna com Necessidades Educativas Individuais (NEE) com 14 anos. Esta aluna frequentava um Currículo Específico Individual (CEI) e apenas integrava as aulas da turma referentes às disciplinas englobantes do departamento de expressões. É importante referir que a composição da turma sofreu algumas alterações devido à mudança de escola por parte de 4 alunos, ficando assim resumida a 23 alunos.

A maioria dos alunos evidenciava gosto pela prática desportiva, bem como pela disciplina de EF. Alguns alunos assumiam a prática desportiva fora da escola. Este foi um aspeto bastante positivo, para mim, pois, na minha opinião, a prática desportiva é benéfica para aumentar o reportório motor dos alunos.

No historial médico apenas requeriam atenção especial dois alunos. Dois alunos com NEE, um apresentando dislexia e o outro síndrome de alcoolismo fetal (aluna referenciada anteriormente que frequentava um CEI). A presença destas doenças fez com que tivesse investigado acerca dos temas com o intuito de me informar sobre as limitações de cada uma e modos de atuação. Considero que a decisão de todos os elementos do NE marcarem presença em todas as aulas da turma partilhada foi também importante nesta situação. Pois, especialmente o aluno que sofria de síndrome de alcoolismo fetal era bastante dependente não conseguindo realizar a maioria das situações de aprendizagem propostas de forma autónoma. Caso a turma não fosse atribuída a uma PC o aluno iria necessitar de um professor de

acompanhamento. Porém, no casos dos alunos CEI não há a hipótese de ser destacado tal acompanhamento ao aluno o que iria ser muito prejudicial para mesmo. Ao longo do ano, como foi decisão em sede de NE marcamos presença em todas as aulas lecionadas à turma partilhada, a participação de tais alunos nas aulas não se afigurou uma problemática quer a nível de planeamento, bem como de gestão de aula uma vez que, especificamente o aluno CEI, era acompanhado de forma individual por um elemento do NE que não se encontrasse responsável pela leção da aula. O outro aluno referenciado como aluno com NEE (portador de dislexia) não necessitava de um acompanhamento específico conseguindo realizar todas as situações de aprendizagem de forma autónoma e integrado no seio da turma.

No que diz respeito ao contexto familiar, verificou-se a existência de casos delicados. Muitos alunos tinham os pais divorciados, alguns não vivendo com os mesmos. Inclusive, uma aluna tinha os pais detidos e estava ao encargo dos tios vendo-se separada dos restantes irmãos.

Quanto à responsabilização pela ação dos alunos era feita maioritariamente pelos pais, verificando-se casos em que outros familiares assumiam essa responsabilidade. Ao contrário dos Enc. Ed. da turma residente, fui constatando que estes participavam de forma ativa na escola, evidenciando um papel assíduo e ativo no percurso dos seus educandos.

Em suma, a caracterização dos alunos realizada no início do ano letivo foi fundamental para interpretar e compreender as atitudes e comportamentos dos mesmos e, mais importante, ajudar-me a adaptar-me a eles procurando construir uma boa relação professor-alunos. Apesar de considerar esta recolha de dados importantíssima para conhecer os alunos, foi no dia-a-dia, no decorrer das aulas durante todo o ano letivo, com o contacto com os alunos que este conhecimento se desenvolveu.

## **4. Realização da Prática Profissional**

---

### **4.1. Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem**

No presente capítulo serão refletidos os pontos fulcrais da minha atuação ao longo do EP enfatizando a conceção, a planificação, a realização e a avaliação do ensino e realizando uma constante articulação destas quatro componentes para assim conferir sentido a todo o processo de E/A.

A área da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem tem como objetivo “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física”<sup>1</sup> (p. 3).

Neste sentido, esta é uma área que representa de forma sequenciada a conceção, planeamento, realização e por último a avaliação do ensino e da aprendizagem. Engloba todo o conjunto de orientações, abordagens, atuações, observações associadas à definição de objetivos, à aplicação de metodologias e às tomadas de decisões tendo sempre presente as condições gerais (derivadas, essencialmente, dos programas de EF) e locais (derivadas do contexto real de ensino, referenciadas nos documentos centrais da escola, das condições materiais e espaciais e, por último, do conhecimento dos discentes).

Em suma, aqui será realizada uma reflexão acerca dos momentos mais marcantes ao longo do EP, atentando particularmente às dificuldades e estratégias para as superar. Aspeto fundamental para a construção e desenvolvimento de uma estratégia de intervenção guiada por objetivos pedagógicos e metodológicos. Serão também referidas as atividades e vivências importantes no desenvolvimento e construção da competência profissional, assumindo como principal objetivo compreender a necessidade do desenvolvimento profissional e da criação de hábitos de investigação, reflexão e ação.

#### 4.1.1. Da concepção ao planejamento: Refletir antes de ensinar

*“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade.”*

Bento (2003, p. 16)

Antes de planejar é função do professor defrontar a primeira fase da área 1 referida anteriormente, nomeadamente a concepção do ensino. Porém, ambas, concepção e planejamento, encontram-se intrinsecamente ligadas. De acordo com Bento (2003), há uma necessidade de dar resposta à concepção, uma vez que esta e a análise dos conteúdos presentes nos programas ou normas programáticas devem ser o ponto de partida de qualquer projeto de planejamento.

Desta forma, pode-se apreender que a concepção é identificada como uma das tarefas intrínsecas e imprescindíveis à ação dos professores. Ademais é nesta que todo o processo subsequente se deve sustentar preconizando um ensino competente e contextualizado. Neste seguimento, Graça (2001) afirma que as concepções que os professores nutrem acerca dos conteúdos de ensino e acerca do contexto educativo em que está inserido se refletem no modo como pensam, preconizam e operacionalizam as suas práticas de ensino.

A concepção intenta “projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos através da: análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; análise dos programas de Educação Física articulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas; utilização dos saberes próprios da Educação Física e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planejamento; tendo em conta os dados de investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis”<sup>1</sup> (pp. 3-4).



Neste seguimento, uma vez que estagiei num contexto completamente distinto das minhas origens, apesar de ser a cidade onde realizei toda a minha vida universitária, considerei relevante conhecer de forma mais aprofundada o meio onde a EC estava inserida. Desta forma, aquando da primeira visita à EC e ao longo das duas primeiras semanas de setembro, na companhia da PC, conhecemos todo o pessoal docente e não docente, assim como as infraestruturas e instalações da escola. No que diz respeito à EF considero que foi muito importante conhecer de forma específica as instalações e materiais disponíveis para a lecionação das aulas. Este é um ponto fundamental para o planeamento e, desde logo, pude constatar que a EC detinha de boas condições físicas e materiais, condições propícias a um aumento do empenho e desenvolvimento por parte dos alunos, obtendo assim um maior sucesso escolar.

Antes de iniciar o ano letivo usufruí de algumas atividades que contribuíram para um melhor entendimento do que a profissão docente exige. No decorrer das duas primeiras semanas de setembro, antes do arranque do ano letivo, tive os primeiros contactos formais com a comunidade educativa, nomeadamente na primeira reunião geral de professores e, posteriormente nas reuniões de departamento e grupo. Nestas pude conhecer melhor, especialmente, todos os professores que integravam o grupo de EF. Não obstante, tive também o primeiro contacto com o PEE e PCE. Foi através deste último que me foram transmitidos os conteúdos a desenvolver por área, as competências a serem adquiridas pelos alunos, os princípios pelos quais a EC se rege e as prioridades da mesma.

Foi na primeira reunião de grupo que tive a primeira participação ativa, auxiliando na realização da planificação anual de EF por ano letivo. Ademais nesta reunião foram também tratados assuntos ligados ao Plano Anual de Atividades (PAA) e retificados os critérios de avaliação para os ensinos básico e secundário.

Estes foram os primeiros passos na conceção da EF. Conjugados com a análise dos PEF para que assim os momentos de aprendizagem estivessem de acordo com as exigências e diretrizes nacionais, provenientes dos PEF, e

ajustadas ao contexto da EC, de acordo com as exigências e diretrizes presentes nos vários documentos que regem o ensino da EF na EC. A análise destes programas evidenciou-se como uma mais-valia para o meu desempenho como professor, uma vez que me permitiu aumentar o conhecimento relativo às diferentes matérias de ensino, proporcionando a tomada de decisões mais ajustadas no estabelecimento de objetivos e estratégias a utilizar. De igual modo, foi também importante a análise realizada a todo o contexto cultural e social da escola e dos alunos, já apresentada anteriormente.

Só depois desta análise concetual foi possível iniciar o importante processo de planeamento para este ano. Bento (2003, p. 8) define planeamento como “uma reflexão pormenorizada acerca de direção e do controlo do processo de ensino”. O mesmo autor vai mais além referindo que este surge como elo de ligação entre as ambições, inerentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas. De acordo com Alarcão e Tavares (1985) o planeamento define e sequencia os objetivos do processo de E/A dos discentes, determina os métodos para avaliar se estes foram alcançados, prevê estratégias e seleciona instrumentos auxiliares.

Neste seguimento, o planeamento surge como uma das tarefas fundamentais da profissão docente para que exista um processo de E/A intencional e organizado. Não obstante, se necessário, as componentes estabelecidas podem ser modificadas e reestruturadas na ação. Tudo isto encontra-se dependente das circunstâncias e dos fatores que influenciam o processo, levando a um constante confronto com os problemas que surgem, ambicionando sempre melhores resultados no ensino.

No processo de ensino, como em todos os processos, a sua consecução encontra-se dependente de variadíssimos fatores, surgindo o planeamento como meio antecipatório de muitas ocorrências, a partir do confronto com os problemas do dia-a-dia. “Uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação” (Bento, 2003, p. 16), desta forma, urge a necessidade da realização de um planeamento cuidado.

“O ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação (...), mas nem por isso muita coisa deixa de depender já de antecipação mental da realidade do ensino mediante o seu planeamento e preparação” (Bento, 2003, p. 16). Neste seguimento, debrucei os meus esforços na planificação deste ano letivo (a todos os níveis), preconizando uma reflexão cuidada da análise da realidade escolar, procurando prever o máximo de situações possível.

*“... idealizei situações extra a realizar fazendo face, caso alguns “imprevistos previstos” (por mim) sucedessem”* (**Diário de Bordo – Semana 13, p. 6**)

Esta foi a postura por mim assumida ao longo de todo o ano de forma a minimizar possíveis ajustamentos, o que, conseqüentemente, poderá minimizar os erros no processo de E/A. Não obstante, não devemos assumir o que planeamos como algo intocável, uma vez que no processo de ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessárias reações rápidas perante situações inesperadas (Bento, 2003). Deste modo, partilho da opinião que o planeamento não deve ser considerado como algo estático, que após a sua realização não deve ser refletido. Pelo contrário, este deve ser constantemente questionado, repensado e, caso necessário, reorganizado. Bento (2003, p. 25) advoga que “todos os projetos e formas de trabalho no ensino são testados directamente na práxis, sendo corrigidos e alterados até que o produto ocasione satisfação plena”.

Neste seguimento, o planeamento deve ser flexível para que seja facilmente adaptável à realidade diária do professor, principalmente devido à grande imprevisibilidade de diversos fatores que não conseguimos controlar nomeadamente, condições meteorológicas, materiais e estruturais, assim como os próprios alunos. Desta forma, olhando para o planeamento como algo flexível torna mais fácil a adaptação por nós realizada face aos imprevistos supracitados. Não obstante, se forem bem definidas as linhas de orientação do trabalho a desenvolver relativamente aos objetivos que pretendemos alcançar e às necessidades reais dos alunos, essa adaptação é mais fácil.

#### **4.1.1.1. Programas *versus* Realidade**

Bento (2003, p.19) defende que os PEF são “documentos de carácter obrigatório” e que “as suas indicações e exigências devem abstrair-se do segundo nível, pelo que não podem ultrapassar determinado grau de concretização das suas indicações.” O mesmo autor defende que os PEF fornecem uma linha norteadora do planeamento do ensino pelo docente. Neste seguimento, antes de se proceder à elaboração do planeamento, de qualquer nível do mesmo, é fundamental e faz parte das tarefas da profissão docente analisar os PEF. É, com a interpretação destes, que se definem os objetivos gerais, as competências comuns a todas as áreas, bem como as competências por áreas, a extensão da EF, a especificação das matérias, e por último, a determinação de normas de referência para a definição de aprendizagem de sucesso em EF, elaborados pelo Ministério da Educação e organizando-se em programas para cada nível de ensino, nomeadamente o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo e o Ensino Secundário/Cursos Profissionais.

Após uma análise profunda e cuidada, considero que o PEF para o ensino secundário por um lado, se encontrava algo ajustado com a realidade de metade da turma e, por outro lado, era completamente desajustado à realidade da outra metade da turma. De facto, ao longo deste ano letivo como já referenciei anteriormente, e irei aprofundar melhor mais à frente, o trabalho por níveis foi um tónico presente ao longo de todo o EP, uma vez que a discrepância entre os alunos da turma era exorbitante. O facto de ter alunos que apresentavam um nível de ensino avançado, dotados de uma excelente aptidão física e reportório motor, fez crer que era possível lecionar a maioria dos conteúdos presentes no programa. No entanto, possuía também alunos com um reportório motor ao nível de alunos que encontrei na turma partilhada (5º ano), o que me fez refletir e chegar à conclusão que, para tais alunos, os programas se encontravam completamente desajustados e desfasados da realidade.

Tendo em conta através da observação das aulas das minhas colegas do NE e de outros professores que lecionavam ao ensino secundário, considero que num cômputo geral o grupo de alunos que eu tinha de nível

avançado era uma exceção e não a regra. Desta forma, considero que os PEF revelam ser demasiado irrealistas tendo em conta o nível que os alunos apresentam. Deparei-me com situações que quando o aluno transita de ciclo, o professor tende a lecionar os conteúdos do ano anterior, de acordo com o nível evidenciado pelo aluno. Foram várias as UD em que senti necessidade de assim o fazer, uma vez que nem todos os alunos possuíam as competências mencionadas no PEF como espelham os seguintes excertos:

*“Logo aquando da primeira situação (jogo 4x4) deparei-me com o que tem sido recorrente em todas as UD que lecionei, a presença de dois níveis completamente distintos. Se, por um lado, fiquei positivamente impressionado pelo nível de jogo evidenciado por alguns alunos que superou as expectativas, por outro, já estava um pouco à espera do que iria encontrar nos alunos de nível inferior. Um nível de jogo muito rudimentar com a evidência de excessivas falhas técnicas comprometedoras da fluidez de jogo, que punham constantemente em causa a sustentação de bola.” (Diário de Bordo – Semana 29, pp. 1-2)*

*“Irei introduzir e exercitar o amorti (técnico) e a variabilidade no ataque (tático) (...) Por outro lado irei introduzir e exercitar o bloco (técnico) e a diferenciação defesa alta e baixa (tática). Para além de ensinar os alunos a executarem o bloco acho de todo pertinente que sejam elucidados para a tomada de decisão. Isto é, quero que eles compreendam e assimilem situações em que urge a necessidade da realização do bloco e outras que não requerem, optando assim pelo afastamento da rede e pela defesa baixa. Estes conteúdos possuem um nível de exigência superior pelo que apenas os alunos de nível avançado os irão vivenciar, contudo, considero que se estes alunos possuem bases para os alcançarem devo avançar, oferecendo a todos as mesmas possibilidades de progressão, independentemente do nível em que se encontram.” (MEC Voleibol – Justificação da extensão e sequência de conteúdos, pp. 27-28)*

Apesar de não ter sido possível cumprir todos os objetivos presentes no PEF, partilho da opinião que o mais importante foi proporcionar aos alunos situações que permitissem desenvolver as suas capacidades e habilidades.

#### 4.1.2. Planeamento: Níveis de planeamento

*“Os planos são modelos de actuação didáctico-metodológica; contêm decisões acerca de determinadas categorias didácticas, nos diferentes níveis (...) do processo de ensino e aprendizagem”*  
(Bento, 2003, p. 18)

Para a realização de um planeamento coerente e eficaz, o professor de EF deve relacionar os conteúdos programáticos com o contexto pedagógico em concreto. O que, de acordo com Bento (2003) implica “o jogo conjunto das indicações programáticas e das condições e acções que as prolongam e concretizam. Este ajustamento das indicações centrais à situação concreta é necessário em todas as circunstâncias”. Isto é, a partir das indicações programáticas, do nível dos alunos, do comportamento e conhecimento dos mesmos, das condições espaciais e materiais disponíveis elabora-se o planeamento abrangendo tomadas de decisão adequadas e adaptadas à realidade em concreto, de forma a visar e potencializar o desenvolvimento dos alunos.

No meu caso em particular, foi o planeamento o meu ponto orientador e ponte de partida para o desenvolvimento de todo o processo de E/A. O modelo de planeamento utilizado recaiu na proposta elaborada por Vickers (1990), o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), que reflete um pensamento transdisciplinar, tem um clara intenção de mostrar como a matéria é estruturada identificando essa mesma estrutura e servindo-se dela como guião para o ensino, dispõe os conceitos segundo uma estrutura hierárquica de conhecimentos, as categorias de conhecimento derivam da análise de fontes especializadas e baseadas em fundamentos transdisciplinares e, pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e estratégias de ensino. Para tal, a autora organiza o planeamento em três fases:

1. Fase de análise: onde o professor analisa aquilo que vai ensinar (categorias transdisciplinares), o nível de desempenho atual dos alunos na modalidade em causa e, as características espaciais e materiais onde realiza a aula;

2. Fase de decisão: de acordo com a análise efetuada, o professor define a sequência e extensão da matéria de ensino, os objetivos a alcançar, as progressões de aprendizagem e configura a avaliação;
3. Fase de aplicação: traduz-se no plano anual, nas unidades didáticas e nos planos de aula, que correspondem aos três níveis de planeamento apresentados por Bento (2003) e Rink (2014).

Neste seguimento, de forma a corresponder às exigências do planeamento é necessário elaborar três níveis, anual, UD e aula. De acordo com Gallahue (1996), o plano anual constitui o nível mais geral e o plano de aula (PA) o nível mais específico. Não obstante, de acordo com Rink (2014) os três níveis de planeamento estão interligados e são essenciais para atingir uma sequência lógica de ensino.

De forma sucinta é no primeiro nível de planeamento, plano anual que todo o ano letivo é estruturado tendo em conta as diretrizes nacionais adaptadas às normas da escola e ao contexto da mesma. Posteriormente, parte-se para o planeamento da UD, onde cada professor tem que saber construir as melhores estratégias para a sua turma, tendo em conta o nível dos alunos, os conteúdos a lecionar e o número de aulas disponíveis. Por último surge o PA, não apenas como estrutura mais detalhada, mas também como aquela que se encontra mais próxima dos alunos. Não obstante, durante todo o processo de planeamento procurei ter sempre como alvo principal os alunos, pois estes são a razão de toda a planificação, uma vez que se encontram no centro de todo o processo de E/A.

Em suma, procurei organizar todo o processo de planeamento de forma clara e coerente com o intuito de conferir uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria a desenvolver ao longo das aulas questionando e refletindo constantemente aquando da sua elaboração e aplicação. “O sucesso do planeamento depende da medida em que indicações do programa, elaboração dos planos, realização dos planos e o controlo desta são percebidos e utilizados como um todo unitariamente eficaz, bem como da existência no professor de pensamento consciente, responsável e criativo.” (Bento, 2003, p. 36).

#### **4.1.2.1. Plano anual: O dilema de planejar a longo prazo e segundo um *roulement***

*“É um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.”*

(Bento, 2003, p. 59)

O plano anual surge através da consulta do programa nacional e dos documentos locais, bem como da interpretação desses documentos através do contexto em que estamos inseridos. Este é uma visão global do que se pretende realizar ao longo do ano letivo, tendo em conta os conteúdos, objetivos, recursos e contexto do meio onde este se insere. Através da realização deste devemos analisar todos os fatores condicionantes do processo de E/A e preferir opções que favoreçam o mesmo. Bento (2003), descreve o plano anual, como um planeamento a longo prazo, sem pormenores acerca da atuação do professor, sendo as demais medidas didático-metodológicas reservadas para os níveis de planeamento seguintes, nomeadamente para as UD e PA, não obstante, numa sequência lógica que inicia na realização do plano anual.

De acordo com o referido anteriormente, o plano anual deve abranger uma perspectiva global, integral e realista do modo como as normas nacionais serão adaptados ao contexto particular da prática (Bento, 2003). Neste devem estar contempladas todas as matérias e conteúdos que serão alvo de ensino para a o ano em questão, tendo com referência o determinado nos PEF, bem como as características do contexto (escola e alunos) onde este será aplicado.

O autor supracitado acrescenta ao afirmar que, neste nível de preparação de ensino, deverão estar estipulados os objetivos gerais que se pretendem alcançar pelos alunos da turma no final do ano letivo. Os objetivos deverão estar descritos pelas três áreas descritas por Rink (2014), área psicomotora, cognitiva e afetiva. Estes devem ser elaborados tendo em conta as matérias e os conteúdos a lecionar, as condições estruturais e materiais, bem como o nível apresentado pelos alunos no início do ano letivo.

Como referido no item anterior (4.1.2) foi elaborado um MEC do plano anual que para além de conter a informação do planeamento anual, continha



toda a análise da disciplina para o 12º ano, análise do contexto, da turma, objetivos para o ano letivo em todas as modalidades e recaindo nos três domínios (psicomotor, cognitivo e sócio afetivo), configuração do tipo de avaliação que fora utilizada e, ainda, uma apresentação sucinta das metodologias utilizadas na lecionação das modalidades propostas.

Tendo presente o referido anteriormente, o plano anual para a minha turma de 12º ano, turma residente, foi elaborado em concordância com o calendário escolar do ensino secundário e pela contabilização de aulas de EF previstas para cada período de acordo com o horário semanal da turma. Foi também definido, em concordância com a análise do PEF para o ensino secundário, através da planificação elaborada em sede de grupo de EF, onde ficou estipulado as matérias a lecionar por período e ciclo de ensino. Esta planificação ainda dependeu de um aspeto, que se circunscreveu à escolha realizada pelos alunos das modalidades coletivas e individuais a lecionar ao longo do ano letivo, regendo-me assim pela normas do PEF (Jacinto et al., 2001). A escolha destas modalidades foi realizada logo na primeira aula, a aula de apresentação, questionando os alunos e realizando uma posterior votação.

O PAA também foi tido em conta aquando da realização do plano anual, uma vez que este albergava uma panóplia de eventos que poderiam condicionar os conteúdos a abordar num determinado momento, bem como ser impeditivo da minha lecionação em determinada circunstância. Um exemplo que comprova o referido decorreu logo no primeiro período, quando decidi ensinar atletismo, na disciplina de corrida de resistência, uma vez que permitia aos alunos treinarem para a atividade do Corta-Mato.

Todos os fatores enunciados anteriormente foram condicionadores do plano anual por mim realizado. Mas a base para a realização do mesmo recaiu no *roulement* das instalações. Este sim ditou o que lecionar ao longo de todo o ano uma vez que, a instalação disponível para minha prática era limitadora da modalidade a lecionar. O *roulement* das instalações tinha como objetivo assegurar uma justa distribuição dos professores pelos diferentes espaços e alterava de duas em duas semanas, o que, por um lado permitiu (em alguns casos obrigou) uma lecionação de várias modalidades num curto espaço de

tempo, por outro impossibilitou a lecionação de forma ininterrupta de uma ou duas UD. Aquando da realização do plano anual este foi um aspeto que me fez bastante confusão, uma vez que chegou a suceder, num espaço de quatro semanas ter ministrado quatro UD distintas. Não era o que pretendia, pois partilho da opinião que o ideal passava pela lecionação de forma ininterrupta de uma ou duas UD simultaneamente, mas tal nem sempre foi exequível. Este tipo de situação obrigou a uma planificação prévia de um número elevado de UD, o que se verificou um trabalho árduo enquanto professor inexperiente. Para os alunos, o facto de, por vezes, ter iniciado uma UD e permanecido algumas semanas sem ter contacto com essa mesma UD, levou a alguns retrocessos na sua aprendizagem refletindo-se no seu desempenho. Este aspeto foi tido em consideração por mim aquando da definição dos objetivos no plano anual, não obstante tornou-se numa condicionante para a concretização do planeado e o alcance dos objetivos previamente definidos.

Um outro aspeto tido em consideração neste nível de planeamento foi a planificação dos momentos em que os testes de aptidão física seriam realizados, uma vez que o grupo de EF da EC definiu que os valores obtidos nos mesmos deveriam estar presentes na avaliação final dos alunos no 3º período. Neste sentido os testes foram realizados no início e final do ano letivo, no entanto, houve a preocupação de, em quase todas as aulas, serem realizados circuitos de condição física, proporcionando aos alunos momentos propícios para o desenvolvimento de tais capacidades.

Neste seguimento, o plano anual realizado foi extremamente útil, uma vez que desempenhou a importante tarefa de mapear as tarefas do docente, pois abrangia um todo que à medida que ia sendo “desconstruído”, “esmiuçado” permitia alcançar os níveis mais específicos do planeamento. Só olhando para o planeamento como um todo e realizando os diferentes níveis de planeamento de forma lógica se consegue alcançar uma sequência lógica, coerente e bem contextualizada de ensino. Bento (2003), refere que de acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em diferentes unidades de matérias, denominadas de UD, algo que irá ser aprofundado de seguida.

#### **4.1.2.2. Unidade didática: O guião da ação pedagógica**

*“Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”*

(Bento, 2003, p. 75)

*“Once the teacher has decided on the units to be taught in a year’s program, individual units should be planned”* (Rink, 2014, p. 237). Depois de ultrapassar o primeiro nível de planeamento deparamo-nos com o segundo, nomeadamente as UD. Bento (2003, p. 76) afirma que é nas UD que “reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor” e que é em torno das mesmas que “decorre a maior parte da actividade de planeamento e de docência do professor”. Siedentop (2008), por sua vez, afirma que o objetivo primordial das UD, reside no conseguir que todos os alunos consigam alcançar os objetivos, tendo sempre presente as características individuais de cada um, para aquela matéria de ensino. Neste seguimento, Rink (2014) advoga que os objetivos da UD devem ser especificados de forma clara de acordo com o que é expectável que os alunos aprendam ao longo da UD.

Estando ciente que este nível de planeamento é fulcral, servindo de sustentação para o desenrolar do processo de E/A nas diferentes matérias de ensino, as UD foram elaboradas tendo por base o MEC, como referido no item 4.1.2, de acordo com o modelo proposto por Vickers (1990). Apesar da realização de tal documento ser morosa, evidenciou-se muito útil ao longo deste ano letivo uma vez que, todos os aspetos fundamentais para o processo de planeamento do ensino das diversas modalidades estavam congregados num único documento o que facilitou a sua consulta para a elaboração dos PA.

Com a elaboração deste nível de planeamento procurei conferir coerência ao ensino e uma sequência lógica aos conteúdos. Em todas as UD criadas, independentemente da matéria de ensino a que se referia, estiveram sempre presentes conteúdos das quatro categorias transdisciplinares na EF: habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia do treino e condição física e conceitos psicossociais, ambicionando desta forma um desenvolvimento integral dos alunos.

A UD de cada modalidade foi elaborada depois da realização da avaliação diagnóstica (AD), uma vez que os resultados da mesma são determinantes para a tomada de decisão acerca dos conteúdos a lecionar, ordem de introdução e tempo dedicado aos mesmos, objetivos a atingir, formas de avaliar, entre outros. Só desta forma é possível ajustar os conteúdos às necessidades reais dos alunos e, conseqüentemente, organizar o processo de E/A segundo níveis de desempenho, como foi necessário realizar. Todavia, em algumas modalidades, devido ao escasso número de tempos letivos disponíveis, não foi possível a realização das devidas AD. Nestes casos, recorri às informações que detinha de anos anteriores sobre a turma e ao PEF para elaborar as UD. Não obstante, sempre que necessário, após a leção da primeira aula, refletia acerca do que havia sido planejado por mim, tendo presente o desempenho dos alunos e, caso necessário, a UD seria ajustada.

Alguns fatores determinantes que tive sempre em consideração aquando da realização deste nível de planeamento recaíram nos recursos materiais, temporais e humanos disponíveis. Apesar de toda a análise e reflexão sobre tais fatores e outros que poderiam vir a suceder (falta de auxiliares da ação educativa, condições climatéricas, indisponibilidade temporária das instalações, entre outros), as UD elaboradas estiveram sempre abertas a adaptações como se pode constatar no excerto seguinte:

*“Ao longo desta unidade didática, caso seja necessário, serão feitas alterações ao que estava planejado, de forma a adequar o processo de ensino/aprendizagem ao nível de desempenho que os alunos vão apresentando e às condições disponíveis para a prática” (MEC de Futebol - Justificação da extensão e sequência dos conteúdos, p. 27)*

Siedentop (2008) afirma que o maior problema na planificação de UD, particularmente quando os alunos estão agrupados por níveis, reside no facto de alguns alunos possuírem sérias limitações, enquanto outros são possuidores de capacidades e competências que lhes permite atingir níveis superiores. O mesmo autor refere ainda que a maioria dos docentes tendem a planificar as suas unidades em função da média dos alunos da turma, ou então *“un poco por debajo”* (Siedentop, 2008, p. 230). Só então posteriormente adaptam numa tentativa de ajustar aos alunos e depois acabam por lecionar

conteúdos muito distintos do que haviam planeado. Neste seguimento, como fui apresentado com uma turma (residente) muito heterogénea, contendo, de uma forma geral, dois níveis de ensino bastante díspares, fez com que houvesse planejado todas UD atentando sempre de forma cuidadosa e refletida a estas “discrepâncias”, de forma a não cair no erro de planificar para a média ou por baixo, como se pode constatar no excerto seguinte:

*“Tanto a referida situação de jogo como os conteúdos táticos, apresentam um grau de exigência e compreensão de jogo superior pelo que apenas os alunos de nível avançados os irão experienciar.” (MEC Voleibol - Justificação da extensão e sequência dos conteúdos, p. 26)*

Devido a este cuidadoso planeamento por níveis de ensino, ao constante controlo e reflexão que realizei ao longo de todo o ano letivo, conseguiram-se alcançar a maioria dos objetivos estipulados para cada UD. À exceção da UD de voleibol, onde a evolução dos alunos de nível inferior ficou um pouco aquém do expectável e planeado, nas restantes modalidades as UD foram cumpridas e, de uma forma geral, alcançados os objetivos. As alterações que foram realizadas evidenciaram-se positivas pois permitiram melhorar o desempenho dos alunos, aumentando a experiência motora dos mesmos e o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento.

Em suma, ao longo deste ano consciencializei de forma mais profunda o que tantas vezes foi apregoado nos anos anteriores da minha formação: As UD são das fases mais importantes e preponderantes para a preparação do processo de E/A. Para a sua elaboração auxiliiei-me no suporte bibliográfico fornecidos nas várias didáticas específicas do primeiro ano deste ciclo de estudos e pelos livros publicados pelos docentes da FADEUP. Estes serviram de base para o meu planeamento e argumentação das minhas tomadas de decisão. Estes documentos são fulcrais para a atuação de todos os EE uma vez que nos ajudam a justificar as nossas opções e promovem em nós uma reflexão crítica acerca do que pode ser melhorado e alterado. *“Planning units of instruction requires that teachers have a framework for developing scope and sequence.”* (Rink, 2014, p. 235).

#### **4.1.2.3. Plano de aula: Um guião muitas vezes não seguido na íntegra**

*“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor.”*

(Bento, 2003, p. 101)

Bento (2003, p. 102) refere que a aula se traduz no campo de realização e concretização do sistema educativo. Desta forma, os PA traduzem-se na forma de planeamento mais detalhada e específica, uma vez que a sua elaboração encontra-se dependente de todos os restantes níveis de planeamento. Como referi outrora todos os níveis de planeamento devem estar interligados entre si e devemos encarar este processo (planeamento) como um todo. Possuo plena consciência que a elaboração dos PA foi muito facilitada pela elaboração das UD. Bento (2003) advoga que se não se tiver em consideração o plano anual e a UD não se pode planear uma aula. Rink (2014) corrobora esta premissa ao afirmar o plano de aula é um guião no processo de ensino baseado nos objetivos estipulados na UD. A mesma autora afirma que os PA devem transformar objetivos gerais e específicos em experiências para os alunos.

O PA é o mais volátil dos três níveis de planeamento, uma vez que é influenciado diretamente por diversos fatores. Deste modo, é fulcral, aliada a uma boa preparação da aula, que o professor possua um conhecimento aprofundado da matéria fazendo face às necessidades que surjam no decorrer da mesma.

De forma a operacionalizar este nível de planeamento, adotei uma estrutura definida e criada em sede de NE em conjunto com a PC, que era transversal a todos os EE. Bento (2003) defende que qualquer aula deve ser estruturada em três partes distintas: parte preparatória, parte principal e parte final. Rink (2014) advoga que a aula deve ter principio, meio e fim pois só estruturando assim a sessão o professor consegue conferir propósito às experiências dos alunos. Nos PA realizados, a nomenclatura adotada foi: parte inicial, fundamente e final.

Em todas as aulas, a parte inicial foi dividida em dois momentos: o primeiro dedicado à verificação de presença dos alunos e posterior explicação breve dos conteúdos e objetivos da aula; o segundo momento era dedicado à adaptação do organismo ao exercício físico. No que diz respeito à verificação de presenças, foi uma tarefa que à medida que fui conhecendo os alunos deixei de despender tempo com ela. No segundo momento, numa fase inicial do ano letivo tive principal atenção em selecionar situações de aprendizagem específicas que possibilitassem o transfere para as situações a realizar posteriormente. No final do ano letivo, o segundo momento da parte inicial era essencialmente dedicado ao desenvolvimento da condição física dos alunos, o que se verificou na melhor estratégia a adotar de acordo com as características da turma. Prova do referido anterior são os excertos seguintes:

*“De seguida, à semelhança do ocorrido até então, optei pela realização de uma ativação mais específica, com bola, exercitando habilidades técnicas básicas da modalidade nomeadamente, a posição fundamental, os deslocamentos, o passe de frente e a manchete” (Diário de Bordo – Semana 31, pp. 6-7)*

*“No que diz respeito ao planeamento fui alertado para a componente da condição (...) Vou ter atenção a este aspeto e em aulas futuras irei procurar realizar situações que visem esta componente como ativação geral. A minha turma é complicada, não me basta dizer o que é para fazer pois eles não cumprem, tenho de estar “em cima deles”, pelo que creio que é a melhor opção realizar no início da aula.” (Diário de Bordo – Semana 24, p. 9)*

Na parte fundamental da aula, a mais duradoura das três partes, cumpriram-se as funções didáticas e os objetivos principais da aula. A seleção das situações de aprendizagem considerou sempre o nível dos alunos e, tiveram em atenção o cumprimento dos objetivos a alcançar para cada aula, estipulados na UD. Nem sempre foi fácil esta tarefa uma vez que possuía uma turma bastante heterogénea e, na maioria das vezes, realizava dois PA distintos, isto é, idealizava sempre situações de aprendizagem distintas de forma a que fossem mais adequadas ao grupo de alunos (nível de ensino) a que se proponham. Foi sem dúvida algo bastante que me deu bastante trabalho e nem sempre foi simples tal tarefa, uma vez que tinha receio de ser

bastante ambicioso com ambos os grupos e não corresponder às reais necessidades dos alunos.

A parte final da aula era essencialmente destinada à realização de breves reflexões acerca do desempenho dos alunos, retirar possíveis dúvidas e transmitir informações aos alunos relativas à aula seguinte. *“A lesson closing completes a lesson. Often this culmination should take the form of a review of what was learned, an opportunity to orient the students to what may come in the next lesson.”* (Rink, 2014, p. 227).

“Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais” (Bento, 2003, p. 102). O mesmo autor defende que o professor deve empenhar os seus esforços na materialização do planejado, no entanto, deve também ter a capacidade de adaptar-se aos condicionalismos. O resultado e operacionalização de um PA dependem sempre da qualidade da sua preparação. “O dia a dia confirma sempre que o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação” (Bento, 2003, p. 106). Neste seguimento as aulas não devem ser planeadas de forma superficial. À luz do referido anteriormente, reitero a importância do atentar ao maior número de variáveis, aquando da elaboração de um PA, que no exercício da prática docente são demasiadas. Sabe-se que quanto maior for o investimento a nível da planificação, por parte do professor, maior é a possibilidade de proporcionar aprendizagens positivas aos seus alunos. Em todas as aulas, para além do PA, idealizei (mentalmente) um conjunto de situações extra a realizar face caso alguns “imprevistos previstos” (por mim) sucedessem. Foram diversas as vezes que o PA não foi cumprido na sua íntegra devido a variados fatores (falta de assiduidade de um número elevado de alunos, ver a minha lecionação reduzida a um terço do pavilhão, entre outros). Estas situações idealizadas por mim auxiliaram-me na tomada de decisões espontâneas que tantas vezes nos são requeridas no exercício da profissão docente, como podemos constatar no seguinte exemplo:

*“Devido ao número reduzido de alunos com que contei (devido ao atraso de 5 alunos, falta de 2 e não realização de aula de 3) a segunda situação de aprendizagem não teve a dinâmica que pretendia mesmo eu tendo*



*reduzido o espaço (...) Deste modo, optei por, durante a situação de aprendizagem, retirar mais uma bola e consegui imprimir uma maior dinâmica. Sinto que o número de alunos “teórico” que tenho é o número ideal para a lecionação de aulas, contudo, visto esse número reduzido para menos de metade nesta situação foi problemático e, fui forçado a adaptar o que havia planeado. (Diário de Bordo – Semana 20, p. 2)*

Dado o contexto da minha turma, onde foram registadas várias situações de falta de assiduidade, foram frequentemente realizadas situações em que o que havia sido planeado não correspondeu à realização prática. À medida que o tempo passou, fui adquirindo mais experiência e, conseqüentemente, mais pronta e facilmente solucionava tais situações.

#### **4.1.3. Realização: Condução do processo de ensino e aprendizagem**

De acordo com as normas orientadores o EP <sup>1</sup>, o EE deve ser capaz de “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica” (p. 4).

A realização representa o ponto de convergência de todos os conceitos referidos anteriormente, nomeadamente a conceção e o planeamento.

Esta parte afigura-se como a figura principal de todo o EP, foi daqui que surgiram as maiores dificuldades, ansiedades e vitórias. Foi também aqui que coloquei em prática todas as estratégias/metodologias afim de suprir os problemas que surgiam. Foi aqui onde denotei mais fragilidades e também onde desenvolvi mais competências atenuando assim as debilidades. Foi aqui o grande palco de todo o EP, e que despertou ao longo desta aventura inúmeros e desfasados sentimentos. É daqui que levo as grandes memórias, as batalhas travadas e o sucesso alcançado.

#### 4.1.3.1. As primeiras aulas: Impacto inicial

Tudo começou no dia 16 de setembro de 2014. Aula preparada, discurso “na ponta da língua”. Tudo estava a postos para o grande momento. Preparei de forma cuidadosa o meu discurso e os pontos nevrálgicos que deveria abordar. Partilhava da opinião que o primeiro contacto com os alunos seria fulcral para o desenrolar de todo o ano letivo. Desta forma, procurei ser assertivo e não transmitir o nervosismo que sentia aos alunos. Os momentos que antecederam o primeiro contacto com os alunos, foram marcados por um turbilhão de emoções, como relata o excerto seguinte:

*“Chegou o momento... Agora sim, o momento originador de todas aquelas inquietações durante as férias... O momento em que tive os alunos, a quem irei lecionar durante o ano letivo, à minha frente.... Ansiei e receei por este momento durante as férias.... Ansiei, pois, é o realizar de um sonho e, receei, pois, estes irão influenciar todo o meu ano letivo. Não é uma turma dita “fácil”, é uma união de turmas de Economia e Artes, com interesses, vontades e atitudes completamente diferentes. Encaro isto como um desafio ainda maior e, novamente, é inevitável fugir à indubitável questão que me perseguiu durante as férias e, continua a perseguir nestes primeiros momentos de professor estagiário: Estarei eu à altura do desafio?” (Diário de Bordo – Semana 3, p. 1)*

Ambicionava marcar este momento de uma forma positiva, transmitindo a ideia de ser um professor seguro, mas não autoritário, tendo como objetivo contribuir para a formação dos alunos através do desporto.

Consciente que a minha relação com os alunos iria influenciar todo o ano letivo e toda a minha atuação, saí da primeira aula mais preocupado do que me encontrava à partida. Na reunião de conselho de turma já havia sido notificado e avisado para o desafio que iria ter pela frente, porém, após a primeira aula apercebi-me de forma mais profunda e na prática dos problemas que iria ter de ultrapassar. Se tinha como objetivo promover aprendizagens significativas nos discentes,urgia a necessidade de os envolver de forma ativa no processo de E/A, e isso, só seria possível se estes se encontrassem motivados nas aulas de EF. Nesta primeira aula, após o diálogo com os alunos, rapidamente me apercebi que não era isto que sucedia com a maioria dos mesmos. Poucos elegeram a EF como disciplina favorita e a grande maioria,

devido à conjectura atual (nota de EF não ser contabilizada para efeitos de acesso ao ensino superior), partilhavam da ideia que o frequentar tais aulas era uma perda de tempo. Esta foi uma situação que me deixou alarmado, ainda tão pouco tempo passou desde que deixei o outro lado e hoje em dia já se olha para a disciplina de EF de uma forma tão diferente. Tal situação afigurou-se mais grave, na minha modesta opinião, quando muitos daqueles sentimentos eram expressos por atletas.

Para além da primeira aula, considero que o momento que mais me marcou, nos instantes iniciais, residiu na lecionação da aula 1 e 2 da UD de futebol como reflete o excerto seguinte:

*“A falta de respeito evidenciada pelos alunos começou a irritar-me solenemente, mas tentei ao máximo evitar a expulsão dos alunos da aula, até porque podia não ser o mais correto e, de facto, tinha algum receio de o fazer sem consultar a PC. Consultar a PC no momento não era o correto pois iria perder toda a minha credibilidade perante a turma. Respirei fundo, e a decisão foi tomada, dirigi-me aos alunos e questionei-lhes o porque da sua atitude, eles de certa forma brincaram com a situação e foi a gota de água. Ordenei-lhes que retirassem os coletes e que se fossem sentar na bancada até ao final da aula. Já não faltava muito para a aula terminar, mas, sinto que não podia deixar passar em claro a situação e que teria que tomar alguma medida que servisse de exemplo para toda a turma que não irei tolerar faltas de respeito para comigo nem para com nenhum deles.”*  
**(Diário de Bordo – Semana 4, p. 4)**

A situação supracitada foi dos momentos que maior impacto tivera ao longo de todo o EP. O facto da PC sempre me ter apoiado na minha decisão e me ter feito ver que foi a atitude mais correta a adotar foram extremamente importantes para mim. Sinto que nunca irei esquecer tal acontecimento, de facto, passar por uma situação destas logo no início da minha PES, fez-me duvidar das minhas capacidades, refletir profundamente, e evidenciou-se uma fonte de força para superar este desafio.

Face a estas primeiras impressões, urge a necessidade de refletir acerca da minha atuação nas várias dimensões de intervenção pedagógica descritas por Rink (2014): controlo e disciplina da turma, gestão e organização da aula, instrução, clima de aprendizagem e relação professor-aluno.

#### **4.1.3.2. Economista e Artistas: Dois mundos díspares**

Inicialmente possuía, de facto, uma grande esperança neste EP, de ser contemplado com uma turma que possuísse um excelente domínio motor, fosse motivada para a prática e disciplinada. Muito sinceramente, sou da opinião, que este é um desejo/sonho partilhado por todos os EE. Todavia, quando tive conhecimento que a minha turma era composta por duas turmas de cursos completamente distintos (economia e artes visuais) e, após ter marcado presença nas reuniões de conselho de turma antes do ano letivo iniciar fiquei desde logo apreensivo. As ilações retiradas das indicações dadas pelos professores anteriores de EF das respetivas turmas não podiam ser mais distintas. Além do mais seria a primeira vez que as turmas iriam formar apenas uma turma, ou seja, até então sempre tiveram aulas como turma em separado e, neste ano final iriam passar a formar uma turma às disciplinas de EF e Português. Este foi também um aspeto que me inquietou bastante pois consegui-me aperceber desde logo (primeiras aulas) que eram alunos que não conviviam, não possuíam qualquer tipo de relação, e que detinham maneiras de estar, viver e gostos completamente distintos. Estavam então formados dois grupos, completamente distintos a todos os níveis. Desde a nível do seu reportório motor, onde os alunos da turma de economia, de uma forma geral, eram em muito superiores aos de artes visuais, até à sua forma de estar e perspetivar a EF. No entanto, havia algo em comum às duas turmas. Tanto os alunos da turma de economia como da turma de artes em raras situações adotavam um comportamento adequado à aula, ainda que por motivos diferentes. Por um lado, os alunos da turma de artes não se sentiam minimamente motivados para a EF pelo que não se empenhavam na realização das situações de aprendizagem e tudo era motivo de distração e “brincadeira”. Por outro lado, os alunos da turma de economia olhavam para a EF como se de um recreio se tratasse e, como se tal fosse pensavam que possuíam livre arbítrio para fazer o que entendessem, caso contrário adotavam um comportamento inadequado manifestando por vezes o seu descontentamento através de faltas de respeito. Um aspeto que será aprofundado no tópico seguinte (4.1.3.3).

De facto, ao longo do primeiro ano deste ciclo de estudos, sempre fomos alertados para a grande heterogeneidade presente nas turmas, porém, nunca pensei ser possível deparar-me com tal grau de heterogeneidade a tantos níveis. Rosado e Ferreira (2011) referem que diferenças entre género e outras diversas variáveis, têm um impacto direto na gestão do ambiente da aula. Como se o referido até então já não se afigurasse uma problemática com diversos sentidos, algo que inflamou toda a situação residiu no facto de os alunos entre si, para além de não conviverem como referi anteriormente, terem desenvolvido uma relação negativa. De facto, a relação entre eles nunca foi a melhor e, coube a mim, enquanto professor, a gestão de todas as condicionantes supracitadas que traduzem, variáveis imprescindíveis e que condicionaram todo o meu planeamento e operacionalização do mesmo. “As “ligações emocionais” e a gestão das emoções destacam-se, assim, como aspectos nucleares da gestão dos ambientes de aprendizagem” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 190).

Para além dos aspetos referidos anteriormente, a relação mais conflituosa mantida entre os elementos da turma era influenciada pelo seu desempenho completamente distinto nas situações de aprendizagem. Como também irei aprofundar mais à frente (tópico 4.1.3.5), procurei sempre realizar trabalho por níveis. Além de ser um acérrimo defensor deste, posso afirmar que consegui juntar o útil ao agradável, uma vez que ao preconizar este tipo de trabalho conseguia separar os grupos desestabilizadores. No entanto, por um lado, como a turma possuía um número elevado de alunos com falta de assiduidade nem sempre era viável este tipo de trabalho, por outro lado, foram variadíssimas as situações em que procurei que os alunos dotados de um maior reportório motor auxiliassem os restantes, procurando também promover uma melhor relação e, uma consequente redução de atritos entre os mesmos, algo que nem sempre foi possível como espelha o seguinte excerto:

*“Sempre que tal não é possível (trabalho por níveis) sinto mais dificuldades no controlo da turma. Se por um lado os alunos da turma de economia, regra geral, são mais empenhados e muito competitivos, por outro lado os alunos da turma de artes são muito pouco empenhados e pouco competitivos não se esforçando como deveriam. Esta situação leva a atritos entre os alunos e a que os alunos de economia não colaborem tanto*

*com os alunos de artes que não se esforçam. Deste modo, tento sempre encorajar os alunos de artes no sentido de aumentarem o seu empenho e os alunos de economia a colaborarem com os colegas, todavia, nem todos os alunos têm perfil para este tipo de função.” (Diário de Bordo – Semana 28, p. 4)*

Mesquita e Rosado (2011, p. 31) defendem que a inclusão dos alunos menos dotados requerem mais encorajamento e uma atenção individualizada por parte do professor ou por “tutores que podem ser outros colegas.” No início várias vezes refleti se seria a estratégia mais adequada, uma vez que por variadíssimas vezes senti-me obrigado a intervir pois os alunos mais dotados por vezes ridicularizavam os restantes, levando a um incremento da sua desmotivação e a que se sentissem inibidos. Rosado e Ferreira (2011) advogam que as relações entre os alunos influenciam de forma muito significativa o ambiente de aprendizagem, nomeadamente através das críticas dos colegas.

De facto, nem todos os alunos mais dotados eram os mais indicados para assumir o papel de “tutores”, contudo, à medida que fui conhecendo os alunos, fui reconhecendo características em alguns que permitia adotar este tipo de situações. Mantendo-me fiel a este princípio considero que o saldo final foi positivo. Por exemplo, consegui que os alunos participassem no torneio de voleibol com elementos das duas turmas. Na UD de voleibol os alunos evidenciaram-se mais altruístas e várias vezes de forma autónoma alguns alunos mais dotados procuravam auxiliar, sem ridicularizar, os menos dotados.

Deste modo, ainda que não de forma plena, considero que o trabalho desenvolvido neste âmbito produziu alguns frutos. Ainda que não de forma total, a maioria dos alunos chegou ao final do ano mantendo um relacionamento positivo, como se de uma turma tratasse, ainda que com algumas divergências. O facto de ter sido presenteado com uma turma deste género permitiu o desenvolvimento de capacidades e competências nomeadamente ao nível da minha postura e na habilidade para a gestão de conflitos.

#### **4.1.3.3. A indisciplina: Um tónico presente ao longo de todo o desafio**

De acordo com Moreira (2008) a indisciplina traduz-se pelo desrespeito das regras que levam a um funcionamento errado da sala de aula. Ao longo de todo o ano letivo foram várias a vezes que fui obrigado a intervir neste sentido, de forma a que o controlo e a indisciplina assumiram um papel preponderante em todas as aulas que lecionei à minha turma. Durante o ano letivo investi e despendi imenso tempo nesta dimensão de intervenção pedagógica.

De acordo com Oliveira (2002, p. 77) “a tarefa do professor reparte-se por duas grandes estruturas organizadas à volta dos problemas da aprendizagem e da ordem.”. A mesma autora reitera que ambos (ordem e aprendizagem) se interrelacionam, uma vez que “algum nível de disciplina é necessário para que a instrução possa ocorrer” (p. 78).

Neste seguimento, as primeiras aulas do ano letivo são cruciais para que sejam estabelecidas as regras, a ordem seja definida e os procedimentos clarificados (Oliveira, 2002), estas aulas têm consequências na organização das demais ao longo do ano letivo. Procurei desde o início do ano letivo fazer os alunos cumprirem as regras por mim estipuladas na primeira aula. Adotei uma postura intransigente desde o início do ano, uma postura até então desconhecida por mim, uma vez que ia completamente contra a minha maneira de agir e ser. Quando tomei conhecimento da turma que iria ter perante mim, composta por um grupo de alunos, especificamente pertencentes à turma de economia, que era caracterizado pela adoção de constantes comportamentos desviantes, desde logo me apercebi do desafio que teria em mãos, na medida em que iria ser constantemente colocada à prova a minha personalidade.

Fazendo face a esta problemática, procurei desde logo criar um ambiente organizado, onde predominasse o respeito mútuo e o cumprimento das regras. Sinto que no início do ano adotei uma postura demasiado rígida e os conflitos com os alunos foram uma constante, havendo inclusive registado algumas participações disciplinares. Este foi um aspeto que, numa fase inicial, me abalou e desmotivou bastante, mas foi também neste desafio que encontrei as forças para reverter tal situação, como é exemplo o excerto seguinte:

*“Fiz referência ao desafio que tenho entre mãos tendo em conta a minha personalidade e a turma que tenho à minha responsabilidade. Se outrora por vezes pairava algum desânimo e desmotivação para a lecionação das aulas, agora sinto-me super determinado e com imensa vontade de levar a cabo este desafio, ultrapassando todas as dificuldades e, quem sabe, alcançar até uma melhor relação com os meus alunos. Sei que, devido às suas características, tal pode não suceder, mas vou fazer de tudo para inverter a situação. Mantendo sempre uma postura correta e disciplinar sempre que assim seja necessário.” (Diário de Bordo – Semana 14, p. 5)*

De acordo com Veiga (1999) o stress provocado por situações de indisciplina é considerado o fator mais influente no insucesso dos professores, especialmente nos professores mais jovens, nomeadamente nos anos iniciais da atividade docente. Coube a mim, enquanto professor, procurar estratégias para fazer face a esta situação.

Neste sentido, é correto afirmar que, olhando agora para trás, sinto que, provavelmente, a adoção de uma postura demasiado rígida desde início, não foi a forma correta de abordar os alunos, uma vez que não surtiu efeitos a longo prazo, apenas no momento. À medida que fui conhecendo melhor os alunos, e provido de uma maior experiência adotei uma postura ligeiramente diferente, onde o bom senso pautou a minha atuação enquanto professor. Procurei ignorar comportamentos com um menor grau de gravidade, de modo a manter a dinâmica da aula, e procurar dar uma resposta mais pedagógica aos comportamentos mais graves evitando assim a expulsão da aula. Ambicionei uma intervenção mais “construtiva” e menos “destrutiva”. A fim de evitar este tipo de situações ainda que de uma forma involuntária descobri uma estratégia que se afigurou bastante vantajosa para cativar e motivar os alunos para a prática, fazendo diminuir os comportamentos disruptivos, como se pode comprovar no excerto seguinte:

*“No que concerne ao comportamento dos alunos, tendo como referencial o sucedido na última aula em que dispus do pavilhão na sua íntegra para a lecionação de futebol, sinto que foram aulas semelhantes. Tirando uma situação entre outra, mais frequentes na primeira situação de aprendizagem, os alunos evidenciaram um comportamento positivo, comparando com outras aulas. Creio que o facto de perspetivarem a realização de jogo a campo inteiro é uma motivação para estes. Em situações futuras deverei encontrar algo que possa “oferecer” aos alunos,*



*para desta forma os ter mais embrenhados e concentrados na realização das tarefas.” (Diário de Bordo – Semana 13, p. 8)*

Durante todo o ano ambicionei e, é correto afirmar, pratiquei um jogo de cedências e exigências. Se por um lado queria motivar os alunos da turma de artes para a prática desportiva, levando-os a acreditar que também eram capazes de realizar as tarefas, por outro lado queria ser capaz de controlar os alunos da turma de economia e desenvolver juntos destes valores educativos.

Rink (2014) defende que as regras devem ser pensadas tendo em consideração aspetos que ocorrem frequentemente nas aulas, de modo a possibilitar que estas decorram sem problemas, perdas de tempo ou interrupções permitindo assim ao professor atentar a outros aspetos importantes. Ao longo do ano várias foram as vezes que não consegui atentar a tais aspetos devido a situações de indisciplina preconizados por vários alunos como exemplifica o seguinte excerto:

*“Nesta situação de aprendizagem fui também confrontado com alguns alunos que não a realizaram na íntegra, adotando por vezes comportamentos fora da tarefa, fui atentando a esse tipo de situações e chamando os alunos a atenção. Devido a este tipo de situações por vezes negligenciava a emissão de FB referentes ao desempenho dos alunos. De facto, tenho sentido bastantes dificuldades neste capítulo, se por um lado devo atentar ao desempenho dos alunos para os corrigir e ajudar a evoluir, por outro lado não posso desviar atenção de certos alunos que adotam comportamentos menos próprios.” (Diário de Bordo – Semana 13, p. 7)*

Este foi um aspeto que fui atenuando através da experiência que fui adquirindo, bem como com a adoção de estratégias que me permitissem obter um controlo permanente de toda a turma. De acordo com Rosado e Ferreira (2011, p. 189) o controlo ativo de forma permanente da turma, potencia o empenhamento dos alunos nas situações de aprendizagem. Oliveira (2002) corrobora tal premissa ao afirmar que ao assumir uma boa colocação, mantendo no campo de visão o trabalho de toda a turma, tem um impacto direto na diminuição de comportamentos inapropriados. Neste sentido a partir do momento em que comecei a focar mais nestes aspetos os resultados surgiram como se pode verificar no excerto seguinte:

*“No início era algo mais grave (comportamento dos alunos) no entanto, consegui adquirir algumas estratégias que me fizeram melhorar neste aspeto nomeadamente, a adoção de uma atitude mais proactiva circulando por todos os grupos procurando manter sempre todos os alunos no meu campo de visão. Comparativamente ao início do ano constato também que sou um professor muito mais interventivo do que o era outrora, denotando assim, melhorias a nível de emissão de FB. Escusado será referir que estes acontecimentos estão estreitamente relacionados, uma vez que o primeiro levou ao segundo.” (Diário de Bordo – Semana 35, p. 1)*

Neste sentido, “como líder da relação, cabe ao professor organizar e gerir a sala de aula, antecipando o mau comportamento e gerindo-o quando ele aparecer” (Moreira, 2008, p. 62).

Hoje, sinto que o facto dos alunos não me terem facilitado a vida neste capítulo, evidenciou-se como uma mais-valia, ajudou-me a desenvolver competências, tornou-me uma pessoa mais forte e apta a enfrentar as dificuldades. É verdade em que em certos momentos este desafio, esta luta, me abalou, porém, consegui encontrar nele fonte de força para continuar a procurar melhorar a cada dia que passava e a cada aula que lecionava. E não acho que haja mais reconfortante do que sentir, no final, aquele sentimento de dever cumprido, estando ciente que me dediquei e entreguei a estas dificuldades o melhor de mim. Sou da opinião que fui bastante persistente e, a pouco e pouco, ao longo deste desafio fui descobrindo valias, atenuando fragilidades, testando alguns limites, procurando agir com maior juízo e desenvoltura. Aprendi e vivenciei muito em pouco tempo durante este processo, onde vi as minhas capacidades a serem testadas e aprimoradas, as minhas concepções foram alterando e todo o conhecimento adquirido na prática ganhou outro valor, passando a dotar-se de maior clareza. Se me encontrasse agora no início do ano letivo e tivesse opção de escolha, sem dúvida alguma escolhia esta turma para lecionar. Ela constituiu um enorme desafio e colocou-me inúmeras adversidades, porém, é quando confrontados com estas situações que temos mais possibilidades de evoluir e ambicionar o sucesso.

#### **4.1.3.4. Modelos instrucionais no ensino utilizados**

De forma a orientar o processo de ensino os professores guiam-se por modelos de ensino. Os modelos de ensino afiguram-se como um utensílio fundamental que o professor pode utilizar num determinado momento com um certo conteúdo, com o intuito de auxiliar os discentes a aprenderem de forma mais eficaz (Metzler, 2011).

Mesquita e Graça (2006, p. 271) referem que os modelos de ensino representam um papel crucial, “porque oferecem uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e praticantes, características das tarefas e relações sociais na aula”.

Os mesmos autores, mais tarde, afirmam que “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento da aprendizagem, a eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura geral e coerente para o ensino e treino do desporto” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Seguindo a mesma linha de pensamento, “entre modelos de instrução mais centrados na direcção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos participantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Deste modo, ao longo do ano letivo, nas diversas UD lecionadas, não apliquei apenas um modelo de ensino. Foi minha escolha optar por, adotar e adequar as orientações de distintos modelos de ensino, tendo como referência a modalidade a lecionar e as características da turma. Posto isto, é correto afirmar que, ao longo do ano letivo, recorri a vários modelos de ensino onde, por diversas vezes, utilizei um modelo híbrido, procurando agregar elementos de vários modelos com o objetivo de criar um modelo que melhor se adequasse às características da turma e, similarmente respondesse de forma mais eficaz às necessidades dos alunos.

Quando iniciei o ano letivo, tinha como objetivo e desafio implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987) em pelo menos uma UD, uma vez que, ao longo do ano anterior, em diversas unidades curriculares, nomeadamente em várias didáticas específicas do desporto, havia tido experiências com bastante sucesso na implementação e realização do mesmo. No entanto, com o decorrer do ano letivo, à medida que fui conhecendo melhor os alunos e, tendo como referencial o resultado obtido em algumas experiências, verifiquei que, de acordo com a tipologia de alunos que possuía e o contexto de turma que representavam, tal não seria possível. A assiduidade dos alunos não iria permitir a criação de equipas fixas, um dos pilares essenciais do MED. Os alunos mais dotados não possuíam as características que lhes permitisse auxiliar os que apresentavam mais dificuldades, muitas das vezes ridicularizavam os colegas, o que impossibilitava uma aprendizagem cooperativa. Independentemente da forma como o conseguem, a estes alunos só lhes interessa ganhar, passando por cima de tudo e todos. Fiz vários esforços neste sentido, nunca bem-sucedidos como se pode verificar na passagem seguinte:

*“Acho que a observação destas aulas é uma mais-valia para mim. Isto porque posso aprender com o que elas fazem de bem e, caso cometam alguns erros já ficarei avisado para não os cometer. Pelo que tudo farei para estar presente em todas as aulas lecionadas pelas minhas colegas. A aula da minha colega ministrada à sua turma recaiu na UD de basquetebol, estando a ser aplicado o MED e, caso o venha a aplicar no 3º Período, posso retirar ilações da sua prática e aprender estratégias para uma melhor operacionalização do mesmo. Se bem que nas aulas que tenho lecionado e realizado “experiências pré-MED” fico um pouco reticente quanto à sua aplicação devido à constante “batota” realizada por grande parte da minha turma.” (Diário de Bordo – Semana 20, pp. 3-4)*

Foram várias as vezes que falei aos alunos da minha vontade, explicando-lhe em que consistia o modelo de ensino, como seriam a tipologia de aulas, e das responsabilidades que teriam, estes nunca se mostraram muito interessados em vivenciar tal experiência, como se pode constatar no excerto seguinte:

*“Neste momento da aula tanto eu como a PC pronunciámo-nos acerca do MED fazendo alusão para que a sua aplicação estaria estreitamente ligada*

*ao comportamento evidenciado pelos alunos. Nenhum dos alunos tinha conhecimento ou vivenciado o MED, para que ficassem com uma ideia acerca de como seriam as aulas e de tudo alusivo ao referido modelo realizámos uma breve explicação. Apenas um número reduzido de alunos demonstrou interesse em experimentar o modelo, a grande maioria não demonstrou essa vontade. No entanto, como já referido anteriormente, ficou bem patente o parecer de que este só será aplicado se os alunos se mostrarem receptivos e demonstrarem essa receptividade modificando as suas atitudes e comportamento.” (Diário de Bordo – Semana 16, p. 1)*

Mediante o decorrido e as atitudes adotadas pelos alunos, mesmo não tendo sido uma decisão fácil de tomar, mas em concordância com a PC, optamos por não aplicar o referido modelo. Olhando para o percurso e tendo presente o sucedido no excerto seguinte, partilho da opinião que foi a decisão mais correta.

*“Uma vez que não foi aplicado o MED gostava também de realizar um torneio, do género de um evento culminante, perto do final do ano letivo uma vez que foi algo que os alunos tanto me pediram. Os meus alunos são, de facto, bastante competitivos, principalmente os da turma de economia, e apreciam bastante as situações deste género pelo que, vezes sem fim me pediram para realizar um torneio. Não só por eles, mas também por mim, pois gostava de fazer algo deste género com eles, mesmo que grande parte deles não o merecesse. Provavelmente, se fosse agora, tendo em conta tudo o que aconteceu, voltaria a fazê-lo pois alguns alunos merecem e apreciaram o torneio e facto de ter realizado as medalhas que entreguei como prémio. De facto, tinha avisado os alunos na aula passada acerca do que iria suceder, tendo sido a notícia recebido com agrado por parte de todos, aproveitei também para reiterar a importância de não se atrasarem pois como iria realizar o torneio precisava que este comesse o mais cedo possível. Para grande surpresa minha nesta aula nove alunos faltaram uma não realizou aula, a nível de horário todos eles chegaram às horas habituais, ligeiramente atrasados. Escusado será dizer que com tantas faltas tive de alterar a constituição das equipas e a calendarização dos jogos.” (Diário de Bordo – Semana 36, p. 1)*

Os modelos utilizados, como referi anteriormente, estavam estreitamente ligados à UD em causa. Deste modo, a abordagem foi diferente de acordo com as modalidades coletivas e individuais. Por um lado, nas modalidades individuais utilizei o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979). Por outro lado, nas modalidades coletivas foquei-me nos princípios do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe,

1982). Considero importante ressaltar que, apesar de me ter centrado nos referidos modelos de ensino, nunca os adotei de uma forma fechada e única, possibilitando sempre a incorporação de outras orientações, com o intuito de promover um processo de E/A que melhor se adequasse ao contexto da minha turma.

#### **4.1.3.4.1. Implementação dos modelos de instrução**

Aquando do planeamento das UD, foi minha decisão, utilizar o MID para a lecionação das modalidades individuais. Esta decisão prendeu-se pelo facto de ter uma turma com características como as descritas nos pontos anteriores e por, de acordo com Mesquita e Graça (2011, p. 48) o MID caracterizar-se “por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem”. Além do mais, o MID “tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado” (Mesquita & Graça, 2011, p. 51). Deste modo, considero relevante a aplicação deste modelo nas modalidades individuais lecionadas, tendo também presente o contexto da turma em causa. O facto de ser eu, enquanto professor, que ditava o controlo administrativo, ditando de forma específica as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, permitia-me exercer um maior controlo sobre os mesmos. Escusado será dizer que, esta característica do MID esteve presente em praticamente todas as aulas que lecionei, uma vez que só assim conseguia lecionar aulas minimizando as situações de indisciplina. Estou ciente que através desta atuação retirei espaço ao desenvolvimento da criatividade dos alunos. No entanto, procurei que os alunos se empenhassem de forma ativa e responsabilizada nas situações de aprendizagem realizadas, sem que houvessem comportamentos fora da tarefa.

A aplicação deste modelo diferiu tendo em conta a modalidade em questão. Na UD de atletismo, como possui uma interferência contextual baixa, apliquei apenas o MID. Na UD de badminton, considerei pertinente a aplicação de um modelo híbrido, entre o MID e o TGfU. Esta decisão residiu no facto, de

na referida modalidade, existir jogo. Deste modo considerei importante que os alunos compreendessem o jogo, ficando sensíveis às exigências do mesmo.

Mesmo tendo adotado algumas características do MID em todas as aulas que lecionei, no ensino das modalidades coletivas centrei o meu princípio de atuação adotando o modelo TGfU. Esta decisão residiu no facto de “o jogo, objectivado numa forma modificada e concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, é ele que dá coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula” (Graça & Mesquita, 2011, p. 139). Este modelo tem como principal objetivo, confrontar o aluno com um problema e a respetiva solução, requerendo ao mesmo um pensamento constante e compreensão do jogo, traduzindo-se numa ação deliberadamente tática. O TGfU é interpretado como um modelo que pretende desenvolver uma racionalidade tática, onde o aluno, para além de desenvolver e aprimorar as suas habilidades técnicas, incrementa a sua compreensão e entendimento do jogo.

De modo a operacionalizar este modelo, escusado será mencionar que, durante a parte fundamental da aula, foi minha preocupação selecionar situações de aprendizagem que concorressem para os objetivos da aula em questão e, que fossem providas de “jogo”, isto é, situações que requeressem uma tomada de decisão dos alunos, num contexto semelhante ao do objetivo principal, o jogo. Através destas situações de aprendizagem, eram obtidos ganhos a nível das ações táticas e também das habilidades técnicas, uma vez que ambas estavam a ser desenvolvidas.

De forma a adequar as situações de aprendizagem ao nível dos alunos e ao objetivo em específico para o qual concorriam, recorri a uma seleção do tipo de jogo e, sempre que necessário a modificações do mesmo por representação ou exagero, e também a um ajustamento da complexidade tática (Graça & Mesquita, 2011).

A escolha de situações de aprendizagem “fechadas”, salvo raras exceções, era apenas contemplada na parte inicial da aula, procurando promover um desenvolvimento das habilidades técnicas e, simultaneamente realizar uma ativação geral específica à modalidade em questão. Não obstante, nas raras exceções referidas anteriormente, sempre que aplicava uma situação

de aprendizagem mais “fechada”/analítica, regia o meu princípio de atuação pelo MID, direcionando a minha instrução de forma mais prescritiva e corretiva. Estas exceções surgiram, especialmente, no ensino do basquetebol e voleibol, onde os alunos evidenciavam mais dificuldades e, sentiam-se desmotivados ao realizar a situação de aprendizagem com “regras diferentes”, como foi o caso, a título de exemplo, da preensão de bola no voleibol e o não poder ser retirada a bola da mão no basquetebol.

#### **4.1.3.5. Gestão da aula: Uma variável nunca vem só**

*“O sistema de gestão de tarefas corresponde a um plano de acção do professor/treinador que tem, ainda, por objectivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes, visando elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo.”*

(Rosado & Ferreira, 2011, p. 189)

E através da convergência das quatro variáveis enumeradas anteriormente, que a aula alcança o objetivo para o qual foi planeada. De acordo com Estrela (1992), o professor deve ser um gestor da sala de aula, uma vez que essa função é importante para a eficácia do processo de E/A e para prevenir situações de indisciplina. Na mesma linha de pensamento, Rosado e Ferreira (2011) enaltecem a importância de garantir um bom funcionamento do sistema de gestão e regular a ordem e disciplina na aula. Oliveira (2002, p. 81) corrobora as ideias anteriores, ao afirmar que uma boa organização da aula “funciona como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução”. A mesma autora, vai mais longe, referindo que os “gestores mais eficazes evitam comportamentos de indisciplina, criando ordem e fluidez nas tarefas, evitando assim que os alunos se envolvam em comportamentos inapropriados face ao objetivo da aula, concorrendo assim para uma disciplina preventiva” (p. 86).



De acordo com Siedentop (2008), um sistema eficaz de gestão e organização na aula, inicia-se com a criação de rotinas e com o estabelecimento de regras. Com base nesta premissa, foi minha preocupação que as regras e rotinas surgissem desde cedo e fossem cumpridas por todos os alunos. As regras essenciais para assegurar um bom funcionamento da aula foram explicadas no primeiro contacto com os alunos. Estas regras eram referentes às demais rubricas desde as instalações e material desportivo, higiene e saúde e, por último e não menos importante, conduta a adotar nos momentos antes, durante e após a aula. Neste último estavam presentes as regras respeitantes à pontualidade, assiduidade e respeito pelos outros.

Rink (2014) e Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que as regras devem ser formuladas equacionando aspetos que ocorrem nas aulas, de modo a garantir que as mesmas decorram sem incidentes e interrupções. De acordo com o referido, uma vez que não tinha conhecimento de causa da minha turma logo no início, senti necessidade de, ao longo do ano letivo, introduzir algumas regras como resposta ao contexto, à medida que surgiam de forma repetida comportamentos inapropriados. Por exemplo, como foi o caso da obrigatoriedade de deixar o calçado junto à parede, longe do local de trabalho dos grupos, nas aulas de ginástica acrobática, evitando assim que os alunos usassem as sapatilhas nos colchões, entre outras.

As rotinas foram criadas uma vez que “permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios de gestão” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 189). Neste seguimento, as rotinas implementadas foram cruciais para o funcionamento das aulas. Desde o calar-me até que todos estivessem a prestar atenção, ao após o apito ou assobio os alunos juntarem-se a mim o mais rapidamente possível, ao estarem alertados para auxiliarem na arrumação do material entre situações de aprendizagem foram estratégias adotadas que colheram frutos. A primeira um pouco mais morosa que as restantes, uma vez que os alunos demoraram a compreender o meu comportamento, como explana o excerto seguinte:

*“como tem sido habitual, optei por uma estratégia que acho que irá resultar bem para conseguir controlar a turma, que passa por apenas falar quando os alunos tiverem em silêncio (...) Sei que posso despende mais tempo mas, creio que depois de estar estabelecida esta rotina será em tudo benéfico para a lecionação de aulas futuras.” (Diário de Bordo – Semana 8, p. 6)*

No entanto, quando interiorizado, aumentei a qualidade de transmissão e diminuí o tempo despendido na instrução. As duas últimas, verificaram-se extremamente vantajosas para a redução dos tempos de transição entre situações de aprendizagem. Para assegurar um bom comportamento e empenhamento dos alunos “existe, portanto, uma necessidade de proporcionar aos alunos maior tempo de prática, aumentando o tempo potencial de aprendizagem e reduzindo, quer o tempo de informação, quer o de transição” (Oliveira, 2002, p. 86).

Rink (2014) enumera alguns fatores sobre os quais é função do professor tomar decisões no processo de organização/gestão de uma aula, sendo eles: a organização do número de alunos (se os alunos realizarão as situações de aprendizagem forma individual, com um par ou em grupo); o local onde os alunos realizarão a situação de aprendizagem; o material que utilizarão; o tempo que passarão a exercitar.

A gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos foi sempre pensada na fase do planeamento, ainda que nem sempre tivesse sido cumprida da forma como foi planeada na realidade. Devido aos mais diversos fatores, nem sempre foi possível cumprir o que havia planeado. Algo que afetou mais o meu planeamento, especialmente no que à distribuição dos alunos diz respeito, foi o facto de ter um grupo de alunos pouco assíduo. Este foi um aspeto que por inúmeras vezes inviabilizou o trabalho por níveis por mim preconizado, como irei aprofundar no ponto seguinte (4.1.3.6). O trabalho por níveis, por vezes, também foi algo que dificultou a gestão da aula como explana o excerto seguinte:

*“O facto de estar a lecionar a dois níveis distintos, com situações de aprendizagem distintas que requerem uma instrução específica a cada grupo, faz com que nem sempre consiga potenciar um controlo ativo da totalidade do grupo. Urgindo assim a necessidade da adoção de uma*

*colocação melhor e uma circulação ativa pela totalidade do grupo. Um aspeto que não abona os alunos de nível inferior, além das dificuldades evidenciadas, que são inúmeras, é o desinteresse manifestado pela disciplina que leva a alguma falta de empenho. (...) estes apenas se empenham quando eu estou perto para os ajudar. Pelo que por vezes sinto-me um pouco perdido na realização da gestão de todas estas variáveis.” (Diário de Bordo – Semana 32, p .7)*

Este foi um aspeto que esteve presente ao longo de todo o ano letivo, as melhores estratégias para por um lado, diminuir a ocorrência de comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos e, por outro lado, aumentar o empenho dos alunos na realização das diversas situações de aprendizagem, passou pela adoção de uma postura e colocação que me permitisse realizar uma constante monitorização das tarefas, associada a um controlo ativo do grupo. Rosado e Ferreira (2011) defendem que estes fatores são imprescindíveis para potenciar o empenhamento dos alunos na direção dos objetivos estipulados pelo professor.

Noutras situações, no que diz respeito especificamente à gestão do tempo, sempre que equacionei distribuir o tempo pelas situações de aprendizagem, traduzia uma previsão daquilo que os alunos necessitavam para que, de facto, a aprendizagem fosse efetiva. No entanto, partilho da opinião que esta gestão deve partir da sensibilidade do docente. Este deve possuir o discernimento para perceber se os discentes necessitam de mais tempo para exercitar determinada habilidade motora ou não. Em algumas situações, de forma deliberada, não segui o PA, uma vez que senti que para os alunos, naqueles momentos, seria mais significativo passar mais tempo a exercitar tal habilidade motora do que passar para a situação de aprendizagem seguinte. É evidente que uma boa gestão do tempo de aula permite garantir maior oportunidade de prática e que o plano seja cumprido na íntegra, no entanto, por vezes, pode não ser o mais importante. Partilho da opinião que, por vezes, passar mais algum tempo na realização de determinada situação de aprendizagem pode ser mais importante do que seguir o PA na íntegra, se tal se traduzir em ganhos efetivos para os alunos. O PA, é isso mesmo, um projeto, que pode ser alterado sempre que se justifique. De acordo com Bento

(2003) o professor deve realizar esforços para materializar o PA, mas este também deve ser flexível para ser ajustado face novas situações.

No que diz respeito à gestão do material procurei, sempre que possível, partilhar tal tarefa com os alunos, inculcando-lhes a responsabilidade pela conservação do mesmo. Sempre que, em momentos de transição entre situações de aprendizagem era necessário um maior manuseamento de material, fiz esforços no sentido de criar rotinas de forma a que os alunos recolhessem o material que já não seria necessário, minimizando assim os tempos de transição. No final da aula, sempre que necessário, solicitava também aos alunos que me auxiliassem em tal tarefa.

No que concerne à gestão do espaço, por ter lecionado numa EC apetrechada de instalações, onde foi realizado no início do ano letivo um *roulement* das instalações, facilitou a gestão do espaço uma vez que sabia de forma antecipada o local onde lecionava a aula. No entanto, em algumas situações ainda que poucas, vi, de forma inesperada, a minha lecionação reduzida a um terço do pavilhão o que por vezes afetou a dinâmica que pretendia imprimir nas aulas como explana o excerto seguinte:

*“À semelhança do que se passou na semana passada terça-feira iniciei o dia com as minhas preocupações orientadas para a meteorologia. Sabia de antemão que estava prevista chuva para o dia e, como o espaço destinado à lecionação da aula era o exterior tinha equacionado um plano B caso fosse obrigado a ir para um terço do pavilhão desportivo. O cenário previsto sucedeu e a minha aula teve de ser lecionada no interior. (...) Dei início à aula, confinado no meu terço do pavilhão. Tenho a sorte de não ter uma turma muito grande, mas, de facto, quando ficámos resignados a um terço do pavilhão não dispomos de muito espaço. Contudo, como já tinha previsto que tal acontecesse já tinha um plano B equacionado pelo que não tive de realizar grandes adaptações.” (Diário de Bordo – Semana 7, p. 1)*

Mesmo sendo este um aspeto que surgia de forma espontânea, onde apenas no momento da aula saberia de facto as condições da minha lecionação, nunca me apanhou totalmente desprevenido, uma vez que estava alerta para que tal ocorresse, especialmente sempre que as condições meteorológicas fossem adversas. Alertado por tal, foi meu dever e

preocupação equacionar sempre um plano B, de forma a reagir de forma mais rápida e coerente perante tais situações.

Gerir uma aula é um processo com várias valências e que depende de um vasto número de variáveis. Ao longo de todo o EP consciencializei que este processo está intrinsecamente relacionado com o grau de planeamento da própria. Uma aula bem planeada facilita a gestão da mesma. No entanto, é função do professor intervir e mudar o rumo dos acontecimentos sempre que tal se assuma como benéfico para os alunos e para tal o professor tem de se encontrar sensível a todas as variáveis referidas anteriormente.

#### **4.1.3.6. O trabalho por níveis: Tratamento (des)igual**

A escola possui como desígnio desenvolver ao máximo as potencialidades de cada aluno. De acordo com Mesquita e Rosado (2011, p. 29) “importa desenvolver a ideia da necessidade imperiosa de criar um ambiente de aprendizagem, na aula de educação física, efectivo e aberto a todos os estudantes e praticantes cujas habilidades caem fora do nível geral (...) procurando criar um ambiente onde todos possam alcançar o seu máximo potencial”. Desta forma urge a necessidade de fornecer aos alunos oportunidades educacionais adequadas às suas capacidades. O antigo lema de “todos diferentes, todos iguais” é uma premissa que se incorpora neste contexto, no sentido em que todos os alunos possuem igualdade de direito no que à qualidade de educação diz respeito, e são diferentes pelo que, para haver qualidade no ensino é imperativo atender às necessidades e características individuais de cada aluno. Mesquita (2003, p. 26) corrobora tal ideia ao afirmar que “as necessidades de cada um dos alunos têm de ser contempladas, na medida em que a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades entre indivíduos é equacionar as diferenças de cada um”.

Desta forma, é correto afirmar que o trabalho por níveis é fundamental. É fundamental que o professor consiga manter todos os alunos motivados para a prática, elevando o seu potencial de aprendizagem, assim como o empenhamento motor nas tarefas. Esta premissa ganha ainda maior

preponderância num contexto (turma) como o meu (devido a todas as diferenças referidas nos tópicos anteriores). Enquanto professores, condutores do processo de E/A por um lado, urge a necessidade de adaptar ou modificar o ensino, de modo a ajudar os alunos com mais necessidades e dificuldades no que concerne ao nível de capacidades motoras e, por outro lado, permitir aos alunos com mais potencialidades que possam evoluir e chegar mais longe, atingindo níveis superiores. Na verdade, se tal é possível porque não fazer e programar o ensino das aulas para que tal aconteça? Usaria mesmo a metáfora: “Se um pássaro tem asas porque não o deixamos voar?”

Neste sentido o professor deve promover mudanças de modo a que consiga possibilitar a todos um ensino que respeite as diferenças, necessidades e características de cada um. De acordo com Hall et al. (2014) a intenção de diferenciar o ensino é maximizar o crescimento e o sucesso individual de cada aluno, conhecendo exatamente onde se encontram e auxiliando no processo de aprendizagem.

Durante o EP, o trabalho por níveis foi inevitável, as discrepâncias entre os alunos da turma eram tão acentuadas que senti a necessidade de criar situações de aprendizagem adequadas às competências dos alunos. Para tal a AD realizada no início de cada UD, foi preponderante para situar os alunos num determinado nível e, posteriormente formar os grupos, conforme revelam os seguintes excertos:

*“No que diz respeito aos resultados obtidos, encontrei um nível de jogo mais básico do que o que esperava e outro bastante acima da média. Estou ciente que irei trabalhar com dois níveis distintos, irei ter mais trabalho, mas irei procurar providenciar oportunidades para que todos os alunos melhorem o seu nível de jogo mediante as suas dificuldades e facilidades.” (Diário de Bordo – Semana 17, p. 6)*

*“Logo aquando da primeira situação (jogo 4x4) deparei-me com o que tem sido recorrente em todas as UD que lecionei, a presença de dois níveis completamente distintos. Se, por um lado, fiquei positivamente impressionado pelo nível de jogo evidenciado por alguns alunos que superou as expectativas, por outro, já estava um pouco à espera do que iria encontrar nos alunos de nível inferior. Um nível de jogo muito rudimentar com a evidência de excessivas falhas técnicas*

*comprometedoras da fluidez de jogo, que punham constantemente em causa a sustentação de bola.” (Diário de Bordo – Semana 29, pp. 1-2)*

Quando confrontado com esta realidade, fiquei bastante reticente. Várias foram as questões levantadas sempre colocando em causa a minha capacidade para me adaptar à diversidade que apresentavam e de conseguir preconizar na prática este trabalho por níveis. De forma a atender a esta problemática foram várias as dificuldades com que me deparei. Estas dificuldades traduziram-se em alguns momentos de angústia e desespero que foram superados através do esforço, empenho e, sobretudo através da reflexão constante indagando melhores estratégias que dessem uma resposta positiva a esta diversidade que encarava.

O trabalho por grupos com níveis de ensino distintos exige mais do professor, este necessita de dobrar a atenção e estabelecer rotinas de intervenção nas aulas. Deste modo, aquando da realização do planeamento tive em consideração a organização das situações de aprendizagem, os momentos de instrução e a forma como as transições entre situações de aprendizagem eram efetuadas. Procurei sempre selecionar situações de aprendizagem o mais semelhantes possível para despender menos tempo na explicação, no entanto, nem sempre foi possível. Sempre que tal se verificou procurei realizar tempos de transição entre situações de aprendizagem distintos, de forma a dirigir-me primeiramente a um grupo e só, posteriormente ao outro, com o intuito de aumentar a densidade motora da aula, ou melhor, não promover demasiados tempos de espera consequentes de tempo de transição elevados. Este exercício mental realizado ao nível do planeamento, foi indispensável para assegurar a presença de condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos dos diferentes níveis. Pois, como afirmam Mesquita e Rosado (2011, p. 31) “a inclusão de alunos menos dotados, com piores níveis de prestação motor, por exemplo, exige a criação de condições que permitam prática acrescida, mais instrução, tarefas mais bem estruturadas, mais encorajamento e atenção individualizada”.

Neste seguimento, partilho da opinião que sempre que preconizamos o trabalho por níveis, devemos focar um pouco mais a nossa atenção para o

grupo de nível inferior, conferindo um pouco mais de autonomia ao grupo de nível superior. Este aspeto nem sempre podia ser realizado por mim como espelham os excertos seguintes:

*“Tenho defendido o trabalho por níveis dadas as discrepâncias entre a turma, onde poderia dar um pouco mais de autonomia ao grupo mais avançado, porém, tal não é possível, pois é um grupo onde estão inseridos os piores alunos no domínio do saber estar.” (Diário de Bordo – Semana 16, p. 5)*

*“O facto dos alunos de nível inferior não se sentirem minimamente motivados para a realização do proposto nem para a modalidade, faz com que não se empenhem o suficiente. O facto dos alunos de nível superior me trazerem problemas a nível de comportamento faz com que tenha de estar constantemente a observá-los fazendo com que não consiga dar a atenção necessária aos alunos de nível inferior. De facto, por vezes sinto-me um pouco perdido, pois sempre que me encontro numa posição mais próxima dos alunos de nível elementar nunca consigo deixar de olhar e controlar os outros alunos. Deste modo não me consigo concentrar devidamente para conseguir intervir devidamente e auxiliar os alunos de nível inferior na realização das tarefas propostas.” (Diário de Bordo – Semana 32, p. 6)*

Foram várias as vezes que o supracitado sucedeu, o que, conseqüentemente, comprometeu a minha intervenção durante partes da aula, no entanto, com o intuito de solucionar tal situação optei por utilizar uma estratégia que várias vezes ouvi nas aulas da unidade curricular de didática geral do desporto. Desta forma optei por, em variadíssimas situações, me encontrar juntos dos alunos de nível superior e dirigir a minha intervenção para os alunos de nível inferior e vice-versa. Desta forma os alunos sentiam-me mais presente o que, de acordo com Oliveira (2002) leva a que, por um lado, os alunos se empenhem mais na realização das tarefas e, por outro lado, haja uma diminuição dos comportamentos fora da tarefa.

Em suma, o trabalho por níveis fruto de uma discrepância bastante acentuada a nível do reportório motor dos meus alunos implicou uma busca por estratégias que respondessem melhor às necessidades dos alunos. Partilho da opinião que esta indagação, através de uma constante reflexão-ação-reflexão da ação registou um saldo bastante positivo. Apesar disto não levo esta experiência como uma receita, uma vez que o que resultou nesta turma pode



não resultar noutras onde urja a necessidade de uma preconização de trabalho por níveis, sendo importante a constante procura de estratégias e aplicação do ciclo de ação e reflexão referido anteriormente. Não obstante, se já era algo que defendia, com esta experiência, defendo de forma mais afincada que, sempre que nos deparamos com uma elevada discrepância no reportório motor dos alunos, não devemos “esquecer” estas diferenças e procura promover um ensino igual a todos, considerando as especificidades de cada um. Nunca devemos cair no erro de planificar as nossas UD e aulas em função da média dos alunos da turma, ou então um pouco abaixo como refere Siedentop (2008).

Partilho da opinião que a evolução e o desenvolvimento das capacidades dos alunos podem derivar da divisão por níveis de desempenho. No entanto, como algumas vezes o preconizei, acredito que a não divisão, em certos momentos ou situações de aprendizagem possibilite que todos evoluam. Ademais, a não divisão permite criar um ambiente bastante positivo, requerendo uma ajuda mútua e fomentando outros valores nos alunos, valores esses fundamentais para o desenrolar das aulas e para qualquer ser humano.

#### **4.1.3.7. Apresentação da tarefa pelo Professor: Instrução eficaz**

De acordo com Siedentop (1991) a instrução caracteriza-se pela ocorrência em três momentos distintos da prática: (1) antes da prática, através da apresentação da tarefa, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de FB; (3) após a prática, realizando uma análise à prática desenvolvida. Neste tópico irei abordar essencialmente o primeiro momento, uma vez que no tópico seguinte enfatizarei o FB pedagógico.

Neste seguimento é necessário que o professor seja um bom comunicador. Rosado e Mesquita (2011) defendem que o papel da comunicação é fundamental na orientação do processo de E/A. “A transmissão das informações é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem” (p. 70).

De acordo com Graça e Mesquita (2006) e Rosado e Mesquita (2011) a apresentação das tarefas é a informação transmitida pelo professor aos alunos acerca do que fazer e como fazer durante a prática motora. Durante a PES,

ambicionava proporcionar um tempo de empenhamento motor aos alunos elevado e, com isto, tinha que diminuir o tempo despendido na instrução ao máximo, por vezes nem sempre surtiu efeitos numa turma tão heterogénea como a minha:

*“O facto de ter perante mim dois níveis tão distintos faz com que tenha dificuldades em ajustar a minha instrução principalmente aos alunos de nível inferior. Para combater esta situação, sempre que preconizo o trabalho por níveis vou orientado a minha instrução em função do grupo a que me refiro, quando tal não é possível vou tendo mais dificuldades pois nem todos os alunos de nível superior são altruístas e, por vezes, ridicularizam os elementos da outra turma por estes não perceberem de imediato o que lhes é pedido.” (Diário de Bordo – Semana 35, pp. 1-2)*

Este foi um dos maiores desafios que encontrei ao longo do ano letivo. Ajustar a minha instrução de forma a que conseguisse ser compreendido por todos os alunos, tendo bem presente as diferenças entre os mesmos. Uma das estratégias por mim adotadas ao longo do ano letivo fazendo face a esta problemática residia na instrução por grupos, por níveis de ensino. Sempre que tal não era possível, procurava realizar demonstração ou requerer a algum aluno/grupo de alunos que a realizassem, enquanto eu emitia algumas palavras-chave, durante a demonstração. Retemos “melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73). Neste sentido, Graça e Mesquita (2006) defendem que existem várias estratégias de apresentação das tarefas, destacando-se as explicações e as demonstrações sustentadas pelo recurso a palavras-chave. Na mesma linha de pensamento Rosado e Mesquita (2011, p. 80) enaltecem a importância do professor em utilizar “a demonstração, a definição de regras de segurança e de variantes na realização dessa atividade”.

A demonstração foi sempre associada à verbalização, com o objetivo de elucidar melhor os alunos o que era pretendido na situação de aprendizagem, de acordo com as componentes críticas. Graça e Mesquita (2006, p. 212) reiteram que “a demonstração em pareceria com a explicação” assume um papel fulcral no âmbito da atividades desportivas. Rink (2014) refere que os alunos devem ser utilizados quando o professor considera que são capazes de

demonstrar corretamente. Foram várias as vezes que recorri a esta estratégia que se veio a afirmar uma ajuda ao longo das minhas horas de lecionação. Sempre que possível requeria aos alunos, ditos mais dotados, para realizar as demonstrações para os colegas. Assim conseguia ficar mais disponível para focalizar a atenção dos alunos nos aspetos mais importantes a reter, recorrendo à verbalização (Rosado & Mesquita, 2011). Em alguns casos, realizei a demonstração, especialmente quando queria enfatizar aspetos incorretos, que não devessem ser repercutidos pelos alunos, de modo a evitar situações constrangedoras. “A demonstração de aspectos incorretos deve ser realizada (...) pelo professor/treinador, e não por atletas com dificuldades evitando a humilhação que essa situação possa acarretar” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 98).

Na linha do pensamento anterior, por vezes, ainda que não da forma pedagógica correta, sempre que constatava que os alunos de nível superior, mais dotados a nível motor, não realizavam o pretendido, cometiam erros técnicos e/ou táticos constantes mesmo após diversas intervenções minhas, ignorando completamente o que por mim era proferido, de forma intencional, parava a aula e requeria que eles realizassem a situação à frente de toda a turma, de forma a que pudesse realizar as correções e fossem audíveis por todos. De facto, o uso da pedagogia negativa pode não ser o mais correto no entanto, num contexto como o meu, por vezes, só através deste é que conseguia que alguns alunos com pior comportamento, mais convictos (muitas vezes de forma errada) das suas capacidades, com uma autoestima muito elevada, “assentassem os pés na terra” e interiorizassem as minhas indicações.

Antes de iniciar o processo de instrução, preocupava-me com a ordem, pretendia que todos os alunos estivessem atentos. Face às características da minha turma, facilmente constatava que muitas das vezes os alunos se encontravam desatentos e, conseqüentemente não captavam o que por mim era transmitido. Rosado e Mesquita (2011, p. 71) afirmam que, no momento da apresentação das tarefas, é importante o professor ter atenção ao “nível de atenção que o aluno apresenta”. Neste seguimento, Rink (2014) advoga que a

apresentação das tarefas é improfícua caso os discentes não prestem atenção. A autora acrescenta ainda que, um dos meios para cativar a atenção dos alunos passa pela implementação de regras e procedimentos. Neste sentido, defini algumas estratégias para atrair a atenção dos alunos e, conseqüentemente realizar uma instrução clara. Essas estratégias passaram por, utilizar o método do questionamento durante as situações de aprendizagem (promovendo uma maior atenção por parte dos alunos aquando da minha instrução) e não falar enquanto coexistissem conversas paralelas entre os alunos como se pode verificar no excerto seguinte:

*“... como tem sido habitual, optei por uma estratégia que acho que irá resultar bem para conseguir controlar a turma, que passa por apenas falar quando os alunos tiverem em silêncio. Eles de facto são muito faladores e, quando me calo eles sentem que também o devem fazer pois caso contrário não irão fazer nada. Sei que posso despende mais tempo mas, creio que depois de estar estabelecida esta rotina será em tudo benéfico para a lecionação de aulas futuras.” (Diário de Bordo – Semana 8, p. 6)*

Inicialmente, denotei que os meus tempos de instrução eram prolongados. Rapidamente me consciencializei desta problemática que também foi referida em sede de NE aquando da reflexão em grupo acerca das aulas lecionadas. Este aspeto acarretava fatores negativos, nomeadamente a diminuição do tempo de prática dos alunos. Este aspeto refletia-se no comportamento dos alunos, designadamente quanto maiores eram os meus tempos de intervenção, mais aumentava a ocorrência de comportamentos fora da tarefa (Oliveira, 2002). No entanto, no decorrer do ano letivo, adotei uma estratégia que se evidenciou muito útil: a procura sistemática de utilizar palavras-chave. Quando comecei a usá-las de forma mais sistemática os meus tempos de instrução diminuíram significativamente. Aliado a esta estratégia a procura da realização de situações de aprendizagem já conhecidas, apenas com algumas variantes, ajudou a reduzir e muito estes tempo de instrução. De acordo com Rosado e Ferreira (2011) as rotinas permitem aos alunos tomar consciência dos procedimentos necessários a adotar, em função das diversas situações de ensino, aumentando o dinamismo da aula bem como, o tempo de empenhamento motor e reduzindo significativamente os comportamentos fora

da tarefa e perturbadores para a aula bem como, os tempos de gestão e instrução.

Com o desenrolar do ano, sinto que fui melhorando bastante no campo da instrução, terminando o ano dotado da capacidade de realizar instruções curtas mas assimiláveis por parte dos alunos. Esta otimização da instrução através das estratégias enaltecidas anteriormente foi fundamental para os alunos “entrarem no guião da aula” e assimilarem melhor a informação transmitida. Não há ensino sem comunicação nem instrução, pelo que é fulcral aprofundar e atentar a estes aspetos no sentido de alcançar uma otimização no processo de E/A.

#### **4.1.3.8. O *feedback* pedagógico: Uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem**

*“É lugar-comum referenciar o feedback como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica.”*

(Rosado & Mesquita, 2011, p. 82)

De acordo com Rink (2014) o FB assume-se como a informação que o aluno recebe acerca da sua performance. A mesma autora defende que o FB tem a capacidade de manter o aluno concentrado na situação de aprendizagem e funciona como agente motivador e supervisiona as respostas do aluno. Para Rosado e Mesquita (2011) o FB pedagógico é definido como um comportamento reacional do professor à resposta motora do aluno. Os mesmos autores referem que após a realização de uma habilidade motora por parte dos alunos, estes devem receber um conjunto de informações acerca do seu desempenho, de modo a que consigam incrementá-lo.

Segundo Hoffman (1983), podemos dividir o FB em duas fases distintas: fase de diagnóstico e fase de prescrição. “Uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback* situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 83). Para os mesmos autores, a falta do domínio dos conteúdos é definida como um dos responsáveis pelos erros na fase de diagnóstico. Pode-se então

afirmar que a qualidade do FB está intrinsecamente relacionada ao conhecimento da matéria por parte do professor. Durante o ano letivo verifiquei que em aulas de certas matérias era mais interventivo do que noutras. De forma a colmatar tal lacuna procurei literatura específica de algumas modalidades de forma a desenvolver o meu conhecimento específico das mesmas, de forma a potenciar o meu conhecimento sobre a matéria.

Tendo presente o referido anteriormente, para o professor fornecer um FB correto ao aluno deve ser dotado da capacidade de observar e detetar o erro. Esta foi a minha dificuldade inicial no que diz respeito à emissão de FB. Associada à falta de experiência, algum receio de errar, fez com que nas primeiras aulas não me sentisse tão seguro para corrigir os alunos e, conseqüentemente, fosse menos interventivo. Associado a esta problemática muitos dos FB emitidos por mim não eram providos de conteúdo, e as minhas intervenções eram maioritariamente referentes ao comportamento dos alunos, como se pode verificar no excerto seguinte:

*“No que toca à minha prestação enquanto professor ainda se verifica a necessidade de melhorar aspetos referidos outrora. A diminuição do tempo de instrução e a necessidade de ser mais interventivo emitindo maior número de FB (com conteúdo) aos alunos. Até então as minhas intervenções têm sido, maioritariamente, direccionadas para aspetos relativos ao comportamento dos alunos.” (Diário de Bordo – Semana 10, p. 3)*

Estou ciente que, o facto de lecionar a uma turma que levantou bastantes problemas a nível disciplinar, fez com que por vezes focasse mais a minha atenção no comportamento dos alunos e não tanto no seu desempenho. Este foi um aspeto que fui atenuando e melhorando à medida que fui conseguindo exercer um maior controlo sobre a turma.

A minha capacidade de observar e detetar o erro foi fundamental no que diz respeito à emissão de FB. Sarmiento (2004, p. 15) refere que a observação “constitui um instrumento de aprendizagem, mas também um meio para os profissionais actuarem criticamente sobre os comportamentos”. À medida que fui melhorando a minha capacidade de observar e detetar o erro fui tornando-me de forma paulatina mais interventivo e emitindo um maior número de FB.

Não obstante, Rink (2014) refere que quanto mais cedo o FB for emitido, após a realização da tarefa, maior é o seu potencial para ajudar o aluno. Desta forma procurei adequar a emissão de FB como resposta à realização da tarefa pelo aluno e a sua influência foi visível.

Superadas as primeiras dificuldades uma nova surgiu, esta foi um pouco mais persistente e difícil de ultrapassar e residiu essencialmente no fecho do ciclo de FB, como se pode constatar no excerto seguinte:

*“No que diz respeito ao meu desempenho enquanto professor sinto que fui bastante interventivo, emitindo um número considerável de FB aos alunos. Os FB são um fator preponderante no processo de E/A, segundo Rosado e Mesquita (2011) um FB emitido imediatamente a seguir à execução cria condições de maior eficácia, urge então a imprescindível necessidade de os continuar a emitir com frequência. Não obstante, devo ter em atenção ao ciclo de FB algo que nesta aula foi quebrado várias vezes por mim. Aos alunos não basta corrigir apenas uma vez, é importante observar novamente a sua execução e emitir novo FB, guiando assim melhor o aluno no processo de E/A. Caso isto não se verifique o aluno pode não ter a noção se a sua execução foi de encontro à correção feita pelo professor ou não.” (Diário de Bordo – Semana 30, pp. 2-3)*

Foi difícil cumprir com o ciclo do FB de forma regular. Mas para que serve um FB se não conseguirmos aferir se este surtiu o devido efeito? Nesta linha de pensamento, Rosado e Mesquita (2011) recomendam que depois do FB inicial, o professor observe se este cumpriu o propósito ambicionado, para de novo diagnosticar e intervir, caso seja necessário. Os mesmos autores afirmam que o fecho do ciclo de FB assume duas funções importantes. A primeira, na medida que permite ao professor perceber se o comportamento do aluno mudou efetivamente e a segunda, porque consegue verificar a qualidade do seu FB. Nesta perspetiva o fecho do ciclo de FB é também importante para o aluno pois, só assim o aluno consegue perceber se a sua execução melhorou de acordo com as indicações fornecidas pelo professor.

Na mesma linha de pensamento, o meu principal erro residiu em não verificar a resposta do aluno após o primeiro FB. Só com o tempo é que consegui cumprir de forma mais recorrente o ciclo de FB. Estava ciente que, para me tornar melhor professor,urgia a necessidade de melhorar a minha emissão de FB, especialmente no que diz respeito ao fecho do seu ciclo.

Procurei melhorar a cada aula que lecionava e, com o avançar das mesmas tive a oportunidade de me dedicar de forma afinçada a estes aspetos. Sinto que foi ao nível do FB que mais batalhas travei, mas também foi ao nível deste, que mais evoluí ao longo de todo o EP.

#### **4.1.3.9. O professor reflexivo: A importância da reflexão na profissão docente**

*“Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria actuação e interrogam-se acerca dela.”*

(Bento, 2003, p. 176)

Tal como é perceptível ao longo do presente documento, a reflexão foi o meio utilizado para a análise, controlo e avaliação das tomadas de decisão que foram realizadas ao longo de todo o EP. Neste sentido, considero que a reflexão deve ser perspectivada como uma ferramenta ao dispor do docente, com o objetivo de conceber conhecimento. Segundo as normas orientadores do EP <sup>1</sup>, a competência profissional está intrinsecamente relacionada com um desempenho profissional crítico e reflexivo. É então, de acordo a mesma autora, objetivo do EP profissional formar um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Batista e Queirós (2013), corroboram a ideia referida anteriormente ao afirmar que o EP tem como principal objetivo dotar e capacitar o futuro professor de EF de um conjunto de ferramentas que visem o desenvolvimento de uma competência baseada na experiência refletida e com significado.

A reflexão para Alarcão (1996, p. 176) “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e justiça”. Desta forma, é função de cada professor ansiar essa procura de conhecimento, procurando ser um profissional mais competente. Zeichner (1993) afirma que o conceito de professor como prático reflexivo



reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Alarcão (1996), remata afirmando que um professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação. Desta forma, verifica-se a importância da reflexão, no sentido de tornar a prática mais contextualizada e apropriada à realidade da escola, procurando a competência do docente. Não obstante Alarcão (1996), afirma que o conceito de professor reflexivo não termina no imediato da sua prática. É importante que o professor não se centre apenas no que sucede na aula, mas também em tudo o que se baseia com a sua atuação enquanto professor.

Para a promoção de um ensino de qualidade é necessário uma interrogação e reflexão constante acerca da nossa prática. Desta forma, foi uma atitude reflexiva que norteou todo o meu EP. Foi através desta que fui ultrapassando obstáculos com que me deparei e melhorei a minha prática. Procurei questionar e refletir sempre acerca das decisões por mim tomadas. Não basta refletir no que sucedeu se não procurarmos uma forma de melhorar no futuro. Desta forma, ambicionei sempre corrigir o que de menos bem foi feito e, melhorar o que correu bem, em situações futuras. Alarcão (1996, p. 175) defende que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Foi através desta atitude que desenvolvi e incrementei a minha competência ao longo de todo o ano letivo.

*“Sinto que para a aplicação da primeira situação de aprendizagem já deveria ter criado rotinas para que esta decorresse com uma melhor dinâmica e fluidez. De facto, já tinha realizado uma situação do género a algumas aulas atrás, mas sucedeu numa aula onde faltaram vários alunos, pelo que senti a necessidade de explicar muito bem em que consistia bem como, exemplificar todas as estações. Tendo como referencial, a situação de aprendizagem da mesma tipologia (estações) aplicada anteriormente denoto uma evolução, nomeadamente na exemplificação por mim bem como, o tempo dedicado à exercitação em cada estação. Por outro lado, questiono-me da pertinência da realização desta situação de aprendizagem num período tão tardio da UD. Creio que é uma boa ideia implementar estes circuitos no início da aula pois, confere uma boa dinâmica à mesma e consigo ter os alunos todos em prática, contudo, já o devia ter introduzido mais cedo para que já estivessem criadas rotinas. Em situações futuras, na lecionação de outras UD será um aspeto a que irei ter em conta para que sejam criadas rotinas desta natureza desde cedo.”*  
**(Diário de Bordo – Semana 13, p. 7)**

*“Iniciei a aula com a realização de um circuito promovendo assim a ativação geral e o desenvolvimento da condição física dos alunos. Aqui denotei que alguns alunos não realizaram a totalidade dos exercícios propostos. O facto de dividir a turma em dois grandes grupos, em locais distantes, faz com que não consiga promover um controlo ativo da totalidade dos alunos. Em situações futuras irei procurar realizar o circuito de forma diferente. Dividirei os alunos pelos 4 pontos de exercitação e realizarei mudança de exercício por tempo, aplicando cadência utilizadas no treino funcional. Desta forma pretendo promover um controlo ativo na totalidade da turma, minimizando tentativas de fraude por parte dos alunos.” (Diário de Bordo – Semana 30, p. 1)*

Como já referi anteriormente, a reflexão assumiu-se como um elemento preponderante na realização de todo o EP. O ato de refletir evidenciou-se uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento do meu processo de formação. Foi através dela que evoluí como professor e encontrei soluções para os erros por mim cometidos, e percecionei formas de melhorar a minha atuação. Não obstante, considero importante realçar o contributo de todo o NE que, muitas vezes, orientou e guiou a minha reflexão. Em muitas circunstâncias deparei-me com situações onde tive dificuldade em alcançar uma resposta. Sempre que tal sucedeu, socorri-me do NE, onde considero importante realçar o trabalho da PC, para, através das suas experiências e perspetivas, tentar alcançar soluções.

*“... aqui apliquei uma nova estratégia pois, denotei que alguns alunos não realizaram a totalidade dos exercícios propostos. Contudo, a estratégia não surtiu o efeito pretendido pois a mesma problemática ainda veio ao de cima. O facto de dividir a turma em vários grupos, mesmo que em locais próximos, faz com que não consiga promover um controlo ativo da totalidade dos alunos. Ademais, o facto de ter-me concentrado e focado nos alunos mais problemáticos fez com que descuidasse um pouco dos restantes e, estes sempre que possível relaxavam. Em situações futuras irei seguir o conselho dado pela PC em reunião de NE e, realizar os exercícios por estações, de forma a que consiga ter a totalidade dos alunos a realizar o pretendido por mim, promovendo assim um controlo total da turma.” (Diário de Bordo – Semana 31, p. 6)*

O afirmado anteriormente é corroborado por Silva (2009) afirmando que, no processo de desenvolvimento da capacidade de refletir do EE o PC assume um papel preponderante de supervisão, acompanhamento e orientação do

estágio, uma vez que é com ele que o EE interage de forma contínua no dia-a-dia na escola.

Durante todo o EP, atendi aos três níveis de reflexão definidos por Schon (1987): **reflexão na ação**, que ocorre durante a prática quando o professor é confrontado com situações imprevistas e, adota uma forma de atuar e simultaneamente reflete sobre se aquela terá sido a melhor resposta para a situação sucedida; **reflexão sobre a ação**, que acontece depois da prática e, implica um período de reflexão acerca da atuação do professor na ação; **reflexão sobre a reflexão na ação**, que é uma atitude reflexiva que permite ao professor tornar-se mais competente. É através desta reflexão, que se atribui um significado ao que aconteceu, criando conhecimento e preparando melhor o professor para futuras situações semelhantes. Neste modelo prático reflexivo, a teoria e a prática estão interligadas. É através da reflexão acerca da prática que alcançamos uma diminuição da distância entre a teoria e a prática (Silva, 2009).

Atribuí importância aos três níveis de reflexão descritos anteriormente. Tendo em conta que a minha prática pedagógica foi marcada pela imprevisibilidade, o processo reflexivo esteve, maioritariamente, relacionado a uma resposta mais eficaz às situações inesperadas que foram surgindo ao ano letivo. Desde situações relacionadas com condutas de indisciplina realizada por um grupo de alunos, a situações relacionadas com a falta de assiduidade por parte da turma, surgiu uma necessidade de rápida adaptação fazendo face a estes imprevistos. Desta forma, considero a **reflexão sobre a reflexão na ação** (Schon, 1987), o nível mais importante ao longo do presente ano letivo, uma vez que, é através deste que os conhecimentos se renovam e foi através do mesmo que consegui reagir melhor às imprevisibilidades das aulas. Realizando uma reflexão adequada neste nível, o professor torna-se, conseqüentemente, mais competente na sua atuação, visto que a sua tomada de decisão é refletida.

Seguindo a mesma linha de pensamento, é correto afirmar que o processo reflexivo dotou-me de mais competência e de uma capacidade de lidar e responder face aos imprevistos que iam surgindo. Durante o EP,

especificamente durante a minha PES, fui colocado diversas vezes fora da minha zona de conforto, foram várias as vezes que me vi em situações de tensão e incerteza. Essas situações deveram-se, essencialmente, aos fatores descritos anteriormente, nomeadamente a indisciplina e falta de assiduidade. Não considero que estas características da turma tenham sido negativas ao longo do meu EP, uma vez que foi através destes fatores que fui estimulado a refletir em busca de uma resposta acertada. Estou ciente que, numa fase inicial a minha tomada de decisão nem sempre era a mais adequada e por vezes um pouco demorada. No entanto, à medida que o tempo passou, devido ao processo de reflexão descrito anteriormente, de forma individual e em sede de NE, fiquei dotado de uma capacidade de tomada de decisão mais rápida e eficiente, fazendo face às necessidades que se impunham. Larrivee (2008) afirma que uma experiência baseada em inquietação é considerada um estímulo valioso para a reflexão. Deste modo, tendo como referencial o facto da minha prática pedagógica ter sido profundamente marcada pela imprevisibilidade, considero que a tornou mais enriquecedora.

#### **4.1.3.10. Observação: Uma mais-valia na formação**

*“Observar “qualquer coisa” não é só olhar para o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização. Na verdade, “ver” não se limita a olhar sobre um facto ou uma ideia, mas mais do que isso, atribuir-lhe um sentido significativo.”*

(Sarmiento, 2004, p. 161)

Tendo presente a frase supracitada, é correto afirmar que o significado atribuído ao que observamos é subjetivo, uma vez que este é intrínseco a cada observador. Não obstante, Sarmiento (2004) refere-se à observação como um processo complexo, uma vez que proporciona perceções diferentes derivadas do contexto ou do observador, no entanto, dificilmente gera decalque da realidade.

Para Serafini e Pacheco (1990), a observação consiste na aplicação de técnicas específicas, com o objetivo de obter dados sistematizados acerca do

comportamento do professor ou dos alunos. Desta forma, “a observação assume-se como um meio de registo, de verificação e de comprovação da eficácia do ensino e da aprendizagem” (p. 6). Os mesmos autores referem que a observação desempenha um papel fulcral nas aulas de EF, uma vez que permite o desenvolvimento profissional do professor.

Nas palavras de Ferreira (2013, p. 123), “observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que é que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes”.

Na mesma linha de pensamento, deve ser objetivo da observação formar professores competentes, dotados da capacidade de análise de problemas da prática pedagógica e, capazes de tomar decisões relevantes face às situações em que esses problemas ocorrem. Desta forma, é essencial que o EE desenvolva a capacidade de observar e intervir, para não cair no erro de se tornar um agente passivo da sua prática pedagógica.

A tarefa da observação das aulas é umas das atribuições do EE, definida pelo regulamento do EP <sup>2</sup>. De acordo com essas diretrizes o EE deve observar aulas lecionadas pelo PC e pelos colegas estagiários. As observações realizadas ao longo do ano letivo, também tiveram outros professores experientes do grupo de EF como alvo, para além da PC. Considero importante ressaltar o facto de que as observações realizadas às minhas colegas do NE e aos professores mais experientes do grupo de EF, nunca foram encaradas como uma mera tarefa, mas como momentos de aprendizagem.

De forma a organizar e realizar a observação durante o ano, norteei-me pelos métodos de observação referidos por Sarmiento (2004). Nas primeiras observações realizadas utilizei o método tradicional dos incidentes críticos, uma vez que tem um sentido mais lato e é mais adequado às primeiras observações. Posteriormente, fui direcionando a observação de forma a que esta se tornasse mais específica e, conseqüentemente, transmitisse uma melhor análise das variáveis em questão. Desta forma, utilizei a “análise do tempo de aula” (ATA), passando para o “sistema de observação do

comportamento do aluno” (SOCA) e terminando no “sistema de observação do comportamento do professor” (SOCP) (Piéron, 1988).

A ATA tem como principal objetivo estudar a utilização do tempo durante a aula destinado a diferentes atividades e tarefas. Por sua vez, o SOCA tem como objetivo estudar o comportamento do aluno na aula, permitindo traçar um perfil das suas características. Por último o SOCP tem como objetivo estudar o comportamento do professor na aula, permitindo traçar um perfil das suas características (Sarmiento, 2004). Nos diferentes tipos de observações realizadas, supracitadas anteriormente, recorri ao método de registo de duração (ATA) e registo por intervalos (SOCA e SOCP).

De acordo com Siedentop (2008) os registos de duração evidenciam a sua utilidade, quando a frequência da ocorrência do comportamento é a maneira mais significativa de descrever esse comportamento. Na aplicação destes métodos as dificuldades sentidas residiram na definição da categoria e na sua identificação na prática. Para colmatar tal falha, recorri à bibliografia específica.

Segundo Siedentop (2008) o registo por intervalos refere-se à observação de comportamentos durante um curto período de tempo e decidir que comportamentos caracterizam melhor esse período de tempo, neste método de observação. O mesmo autor refere que os observadores deveriam usar intervalos de tempo o mais curto possível, uma vez que, quanto mais curtos forem esses intervalos, mais precisa será a observação e resultará em dados mais fiáveis. Desta forma, com um período de tempo curto, é também mais fácil para o observador decidir que tipo de comportamento registar. Nesta linha de pensamento, para as observações realizadas recorri a intervalos de tempo de cinco segundos.

No que diz respeito a aplicação deste método, encontrei algumas dificuldades que foram transversais aos diferentes tipos de observação realizadas. Em primeiro lugar, foi necessário atentar à literatura específica de modo a inteirar-me pormenorizadamente cada uma das categorias. Todos apresentam várias categorias, sendo todas elas distintas, o que exige um conhecimento prévio das mesmas, para uma rápida tomada de decisão a tomar

num curto espaço de tempo acerca de que categoria atribuir ao intervalo de tempo. Uma outra dificuldade encontrada residiu na contagem do tempo e registo do comportamento. Uma vez que os intervalos eram reduzidos urgia a necessidade de um constante controlo do cronómetro. De forma a superar tal dificuldade, como as observações eram realizadas em grupo, as tarefas eram divididas entre todos os EE. Onde um EE era responsabilizado pelo controlo do tempo, outro pela observação do comportamento e o último por registar a categoria. Inicialmente realizámos uma rotatividade para que todos passássemos por todas as funções, à medida que fomos ganhando mais experiência, esta tarefa evidenciou-se de mais fácil execução do que se afigurava inicialmente.

Todas as observações realizadas, quer as formais, onde recorri aos métodos e tipos de observação referidas anteriormente, quer as informais, uma vez que marquei presença em todas as aulas lecionadas pelas minhas colegas estagiárias, afiguraram-se uma mais-valia ao longo de todo o EP, desempenhando um papel formador em mim, enquanto EE. Ao longo deste EP, muitas foram as vezes em que fui questionado acerca do tempo que despendia na escola, a observar as aulas das minhas colegas, sempre respondi da mesma forma: Não foi tempo despendido, mas sim tempo investido na minha aprendizagem, na minha formação. Como se pode verificar na passagem seguinte:

*“Posteriormente, nas aulas seguintes lecionadas pelas minhas colegas, à semelhança do que tem ocorrido desde o início do ano letivo, estive presente como observador. Sou da opinião que a observação destas aulas assume um papel preponderante na minha formação e evolução enquanto docente. Com estas, assimilo um conjunto de dados que me levam a formatar procedimentos, reputar formas de atuação e adotar ou evitar, respetivamente, condutas influenciadores de sucesso ou insucesso de cada situação de aprendizagem.” (Diário de Bordo – Semana 29, p. 2)*

Através da observação, desenvolvi não apenas as minhas capacidades de observador, mas também, a minha competência profissional. Sempre que observava uma aula procurava “ver-me ao espelho”, para além de procurar ajudar as minhas colegas a melhorar o seu desempenho, aproveitava para refletir acerca da minha prática, do meu desempenho, como se pode constatar,

no excerto anterior. Foi através desta constante reflexão acerca da ação (Schon, 1987), realizada de forma individual, como introspeção e, em permanente diálogo em sede de NE, que solucionei problemas, corrigi procedimentos, fomentando sempre o diálogo e a partilha de ideias, ambicionando tornar-me um melhor profissional.

#### **4.1.4. O complexo processo de avaliar: Uma poderosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem**

*“Avaliar é estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa. Neste sentido, avaliar é uma actividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade. Trata-se de um mecanismo básico de processamento de informação por parte dos seres humanos.”*

(Rosado et al., 2002)

De acordo com Bento (2003), concomitantemente com a planificação e a realização do ensino, a avaliação é apresentada como uma tarefa central do professor. Para além do mais, é através da avaliação que as restantes tarefas são controladas, aferindo, assim, se as estratégias delineadas e aplicadas anteriormente estão a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Tavares e Alarcão (1999, p. 175) referem-se à avaliação como o “processo sistemático para determinar até que ponto os objectivos foram atingidos”, enquanto Gonçalves et al. (2010) completam esta ideia ao afirmar que a avaliação é um processo integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo também um papel na certificação das aprendizagens executadas e das competências incrementadas. Os mesmos autores vão mais longe, defendendo que a avaliação “tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, bem como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo (Gonçalves et al., 2010, p. 17).

De acordo com Rink (2014) a avaliação tem diversas finalidades, entre as quais: (1) Fornecer aos alunos informações relativas ao seu progresso; (2) Medir a eficácia do ensino; (3) Fornecer ao professor informações acerca do



estado de desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos para, caso necessário, reajustar o ensino; (4) Para avaliar o programa curricular; (5) Para situar os alunos num grupo de ensino de acordo com o seu nível; (6) Para fornecer informação ao professor acerca dos alunos para fins de classificação. Desta forma, pode-se inferir que a avaliação assume-se como uma poderosa ferramenta no processo de E/A. É um processo mediador aquando da construção do currículo, estando relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos, desempenhando também um papel importante na equação das estratégias de ensino bem como os modos de atuação preconizados pelo professor (Bento, 2003).

Ao longo do ano letivo consegui-me aperceber que, de facto, a avaliação desempenha diversas funções importantes, para além de prestar-se à classificação dos alunos, como tantos apenas a perspetivam. Rink (2014) corrobora esta ideia ao afirmar que, mesmo sendo considerada uma parte crítica no processo de E/A, a avaliação é muitas vezes um aspeto negligenciado, pois na maior parte das vezes os professores apenas despendem tempo a avaliar com o intuito de classificar os estudantes.

Independentemente de estar ciente que era um momento inevitável, o classificar os alunos, atribuindo-lhes um valor, como se de um rótulo se tratasse, que o marcaria no seu percurso académico, avaliar, para mim, colocou-me numa posição ingrata. Especialmente no início da minha prática pedagógica pois, para além de ainda ser muito inexperiente, não possuía ainda uma estratégia delineada para o momento. Era um misto de sentimentos e angústias que pairavam em mim, na medida que ainda não me achava uma pessoa capaz de observar, avaliar e registar. O dar conta destes três aspetos em simultâneo apoquentou-me em algumas situações, uma vez que, numa fase inicial, ainda não tinha bem definido “o que avaliar” e “como avaliar”. Estas preocupações sentidas, materializaram-se após o primeiro momento de avaliação à UD de futebol. Não consegui focar a minha atenção no essencial e tive imensa dificuldade em prestar atenção a todos os alunos e realizar as anotações necessárias. Estas dificuldades para além do referido anteriormente, surgiram também pelo desconhecimento que possuía acerca dos alunos. À

medida que o tempo foi passando, fui conhecendo melhor os alunos e, adaptando a minha estratégia fruto de conselhos e observações realizadas a outros professores mais experientes, ultrapassei de forma rápida as dificuldades enunciadas anteriormente, como explana o excerto seguinte:

*“Ao contrário do ocorrido anteriormente, nomeadamente aquando da AD de futebol, nesta avaliação consegui focar-me mais no essencial. Não obstante, também já conhecia à priori os alunos bem como o seu desempenho. De certa forma a realização desta avaliação foi mais simples comparativamente à referida anteriormente.*

*Para tal, e fruto da observação de outras aulas, retirei ilações acerca de como o professor X, realizou a sua avaliação à referida UD. Creio que a realização da avaliação no jogo de singulares de forma “individual”, chamando os alunos dois a dois, para um campo (deixando os outros dois para os restantes praticarem) facilitou o processo de observação. Deste modo consegui focar-me apenas nos alunos perante mim e ser mais objetivo, não dispersando tanto a minha atenção.” (Diário de Bordo – Semana 14, p. 4)*

Durante o processo de avaliação o professor pode recorrer a dois tipos de avaliação. À Avaliação Criterial (AC) ou à Avaliação Normativa (AN), podendo ainda realizar um misto dos dois tipos referidos anteriormente (Gonçalves et al., 2010). Por um lado, a AC, tem como referencial um ou mais critérios, procura-se comparar o desempenho do aluno tendo em conta um valor de referência em função dos objetivos previamente definidos. Neste tipo de avaliação, cada aluno é considerado de forma individual não comparando-o com os outros. Por outro lado, na AN, os desempenhos dos alunos são comparados entre si de acordo a uma norma. A avaliação é orientada por um conjunto de regras comuns que tem como principal objetivo refletir a diferença entre os alunos (Gonçalves et al., 2010).

Estes dois tipos de avaliação distinguem-se em três pressupostos: finalidade, observação e interpretação dos resultados e potencial de diagnóstico. No que diz respeito à finalidade, a AN tem por finalidade classificar, no sentido de dividir classes, enquanto a AC tem por finalidade observar e analisar os processos individuais de aprendizagem dos alunos. Quanto à observação e interpretação dos resultados, a AN os resultados servem para hierarquizar, classificar e seleccionar, enquanto a AC os resultados

servem para reorganizar o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, no respeitante ao potencial de diagnóstico, ambas permitem identificar os alunos que realizam as tarefas com sucesso ou insucesso, mas apenas a AC permite identificar quais as medidas necessárias para que os alunos com mais dificuldades possam ser ajudados de forma individualizada (Gonçalves et al., 2010).

Durante o ano letivo, tive sempre a preocupação de avaliar com base em critérios, porque entendo que é mais útil para o aluno, uma vez que a avaliação é feita em função dos objetivos, aferindo se este os alcançou ou não, evitando-se, assim, comparações com os seus pares. Para além do mais, no contexto da minha turma residente, uma AN resultaria em desmotivação para alguns alunos, pela superioridade motora de uns em relação aos outros e às situações de conflito que daí poderiam emergir. Desta forma os alunos não foram colocados em confronto entre eles, mas sim referenciados a um conjunto de objetivos definidos inicialmente. No entanto, contradizendo-me um pouco, acredito que a AN é quase inevitável no contexto escolar. Foram várias as vezes que, sempre que surgia alguma dúvida na atribuição de uma nota a algum aluno, foi realizada uma inevitável comparação entre os restantes alunos.

De forma a avaliar os alunos de forma criterial tive que recorrer aos critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF da EC para o ensino secundário, adaptando-os à minha turma. Não obstante, a avaliação foi realizada nos três domínios, como defende Rink (2014):

- No que concerne ao **Domínio Cognitivo**, ficou destinado em sede de grupo de EF o peso de 20%, sendo os alunos alvo da realização de trabalhos escritos e/ou testes escritos, no meu caso optei pela aplicação de testes escritos.

- No que diz respeito ao **Domínio Sócio Afetivo**, este tinha um peso de 30%, abrangendo a pontualidade e assiduidade (5%), apresentação e conservação do material (5%), cumprimento das atividades (15%), respeito pelo outro (5%). Esta avaliação do comportamento e participação assumiu um

caráter qualitativo, onde as reflexões realizadas nos diários de bordo destacavam as atitudes dos alunos.

- Em relação ao **Domínio Psicomotor**, tinha um peso de 50% e englobava as habilidades motoras e a fisiologia do treino e condição física.

A classificação final atribuída a cada aluno foi resultado da média dos diferentes valores obtidos nos três domínios e do peso atribuído a cada um, sendo transformada, no final, numa nota de 0 a 20.

A tarefa de avaliar ocorreu, essencialmente, em dois momentos, avaliação inicial e final, recorrendo a duas modalidades distintas de avaliação, nomeadamente a AD e a Avaliação Sumativa (AS), respetivamente. Digo essencialmente, uma vez que adotei um formato de Avaliação Contínua realizando uma Avaliação Formativa (AF) de forma informal ao longo das UD, estando presente em quase todas as minhas reflexões em diários de bordo, bem como em anotações realizadas no final das aulas acerca do desempenho dos alunos. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990, cit. por Gonçalves et al., 2010, pp. 48-49) a AF deve “acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem-sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possam ultrapassar as últimas levando os alunos à proficiência e ao sucesso.” Rosado et al. (2002) corrobora a ideia apresentada anteriormente ao referir que a implementação de um processo de AF deve incorporar três etapas: (1) Recolha de informação acerca dos progressos e dificuldades dos alunos; (2) Interpretação dessas informações e, se possível, diagnóstico dos fatores que originam as dificuldades; (3) Adaptação das atividades de acordo com as interpretações. Neste seguimento, considero que a AF acompanhou todo o meu processo de E/A, na medida em que em todas as aulas as minhas reflexões realizadas identificavam erros e propunham estratégias para os colmatar nas aulas seguintes, como comprovam os seguintes excertos:

*“Creio que deveria ter concedido mais tempo na realização desta situação de aprendizagem, mas devido ao elevado número de situações previstas tal não me foi possível. Em situações futuras irei procurar realizar menos situações de aprendizagem e tornar mais significativas as realizadas*

*concedendo-lhes mais tempo de prática.” (Diário de Bordo – Semana 17, p. 2)*

*“Num cômputo geral sou da opinião que não realizei um planeamento eficaz, tendo em conta os alunos de nível elementar pelo que, em situações futuras, irei ter de atentar mais a estas questões e planear situações de aprendizagem mais ajustadas a estes alunos. A permissão da realização de auto-passe ou uma pequena preensão da bola podem tornar-se situações a considerar e aplicar para uma melhor execução e fluidez nas diferentes situações de aprendizagem uma vez que os erros evidenciados no passe prejudicam a fluidez das situações de aprendizagem.” (Diário de Bordo – Semana 30, p. 2)*

*“Após a ativação geral realizei situações de desenvolvimento da técnica de corrida e todos os alunos realizaram os exercícios propostos. Sinto que deveria ter prolongado a exercitação e ter realizado percursos de ida e volta com o mesmo exercício. Ademais, poderia ter aproveitado melhor e espaço e ter realizado os percursos ao longo de todo o comprimento do campo de basquetebol ao invés de ter optado pela largura. Em situações futuras irei ter em atenção este aspeto.” (Diário de Bordo – Semana 30, p. 7)*

*“Nesta aula consegui reverter uma situação que se tinha afigurado uma problemática na aula anterior, a desaceleração perto da meta. Foi algo que enfatizei no início, antes de iniciar a situação de aprendizagem e sempre que os alunos realizavam a corrida. Ademais, com a minha colocação um pouco atrás da meta também foi algo positivo que contribuiu para que os alunos continuassem na fase maximal até a passagem da meta.” (Diário de Bordo – Semana 32, p. 2)*

Tenho plena consciência que esta modalidade de avaliação só esteve presente ao longo do meu EP, porque refletia sobre as aulas. Estas avaliações sistemáticas surgiram como uma bússola orientadora de todo o meu processo de E/A. Através delas conduzi o processo de acordo com as dificuldades e necessidades dos meus alunos, por intermédio desta constante recolha de informação. Não obstante, para além de tudo isto, também assumiu grande importância na altura da realização da AS, na medida em que já possuía uma noção das capacidades reais dos alunos.

Neste seguimento, à exceção do referido inicialmente neste tópico, nunca senti muitas dificuldades no capítulo da avaliação. No entanto, denotei maior complexidade nos momentos de AD, comparativamente aos de Avaliação Sumativa (AS). O facto de, aquando da AD, não conhecer *à priori* as

capacidades dos alunos na modalidade em questão, fez com o momento de observação fosse mais prolongado, restando-me menor tempo para a avaliação e registo. Nos momentos de AS, como foram realizados no final da UD, devido ao processo utilizado, referido no parágrafo anterior, já conhecia as capacidades reais dos alunos, nunca havendo sentido grandes dificuldades em realizar o processo de observação-avaliação-registo.

Tanto para a AD como para a AS, recorri a listas de verificação, que construí de acordo com os objetivos estabelecidos nos MEC de cada UD.

Como se sabe a AD tem como principal objetivo recolher informações para, posteriormente, estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos guiando-os ao seu desenvolvimento. Através deste tipo de avaliação é possível identificar competências dos alunos no início da UD e situá-los num nível de aprendizagem ajustada às suas capacidades (Gonçalves et al., 2010). Esta modalidade de avaliação foi fundamental ao longo do ano letivo, especialmente, numa turma como a minha (residente), na medida em que os resultados da mesma permitiram-me agrupar a turma por níveis de aprendizagem, realizando assim todo o planeamento tendo em conta as diferenças presentes, permitindo assim preconizar o trabalho por níveis. A AD “facilita, então, a acção do professor na medida e que fornece a informação adequada, permitindo tomar as decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno” (Gonçalves et al., 2010, p. 47).

Por outro lado, no que diz respeito à AS, não existe um conceito que seja universalmente aceite na área educativa. No entanto, Rosado et al. (2002, p. 66) referem-se à AS como uma modalidade de avaliação que “fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”. Gonçalves et al. (2010) vão mais longe afirmando que a AS acrescenta novos dados aos recolhidos através da AF contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho desenvolvido. Esta modalidade de avaliação foi muito importante, uma vez que, através dos resultados da mesma consegui colocar em oposição os objetivos para os alunos ao longo das UD e se estes foram alcançados ou não.

Hoje em dia, e tendo em conta o modelo de ensino por mim implementado nas modalidades coletivas, não se justifica avaliar as habilidades de forma isolada. Nestas modalidades as avaliações ocorreram sobre as formas de jogo lecionadas ao longo da UD. Para além de pretender que os alunos soubessem executar as habilidades, pretendia também que, adequassem as mesmas ao contexto e às situações emergentes na situação de jogo. Nas modalidades individuais, à exceção do badminton, solicitava aos alunos para realizarem o movimento completo, recorrendo em muito casos à filmagem, para uma posterior verificação da avaliação.

Devido a uma aluna ter apresentado um atestado médico por um período longo de tempo, estando impossibilitada da realização da prática desportiva, surgiram alguns problemas na sua avaliação. Na impossibilidade de avaliar as suas capacidades práticas, tive que recorrer a uma situação alternativa nomeadamente, uma avaliação teórica, requerendo à aluna a realização de um trabalho escrito. Foi criado um guião com os pontos a abordar e qual deveria ser a estrutura do mesmo. Ainda que tenha detetado cópias integrais de sites eletrónicos, a aluna mostrou bastante cuidado na realização do trabalho, tendo ficado positivamente agradado. Este trabalho permitiu atribuir uma classificação à aluna de forma a que esta não se sentisse prejudicada por estar inviabilizada de realizar as aulas.

Em síntese, sendo a avaliação resultado de uma análise rigorosa e o mais objetiva possível do desempenho exibido pelos alunos, conjugada com uma reflexão profunda acerca do que cada aluno apresentou e evoluiu num determinado período de tempo, consegui superar as angústias e inseguranças sentidas. Desta forma, nas aulas de autoavaliação e no decorrer dos vários conselhos de turma, apresentei as classificações de forma confiante pois considerava que elas representavam de forma justa o trabalho realizado pelos alunos.

#### **4.1.5. A turma partilhada: Uma experiência repleta de “traquinices”**

De acordo com as normas regulamentadoras do EP<sup>1</sup> o EE deve lecionar aulas a uma turma residente e partilhada das turmas atribuídas ao PC. Essas turmas (residente e partilhada), devem ser de ciclos de ensino distintos, de forma a proporcionar ao EE a experiência em dois níveis de escolaridade diferentes. No meu caso em particular a diferença não podia ser mais ampla. A minha turma residente pertencia ao ensino secundário (12º ano), a turma partilhada ao 2º ciclo do ensino básico (5º ano). É caso para afirmar que vivenciei os dois polos, no que ao ciclo de ensino diz respeito, que a EC oferecia.

Segundo o documento referido anteriormente, à turma partilhada todos os EE devem assumir o processo de E/A durante um período de tempo que é definido pelo PC. Em sede de NE ficou definido, de acordo com as orientações da PC, que cada EE ficaria encarregue da leção de duas UD ao longo do ano letivo, à exceção de uma colega de estágio que ficou apenas responsável pela leção da UD de atletismo uma vez que foram ensinadas várias disciplinas. O objetivo da PC com esta divisão é que todos os EE lecionassem um número de aulas idêntico, de modo a que nenhum se sentisse prejudicado. A PC, à semelhança de todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo, também fez questão de participar nesta divisão e, assumiu a leção da UD de ginástica e badminton. Nesta reunião ficou também o compromisso de todos os EE em comparecerem a todas as aulas da turma partilhada, de forma a, sempre que necessário, auxiliar o colega responsável pela UD. Com esta decisão, os maiores beneficiados foram os alunos que contaram com um acompanhamento permanente de vários professores. Ademais, devido a este mesmo motivo, nunca considerei esta turma como partilhada, foi uma turma residente, uma vez que participei e acompanhei todo o processo de E/A ao longo de todo o ano letivo.

Numa fase inicial não me encontrava muito entusiasmado para este desafio. Mesmo apenas tendo vivenciado uma experiência do género com tão tenras idades, no âmbito das didáticas específicas do primeiro ano de



mestrado, nunca me senti muito motivado para tal. Sou um amante e apaixonado pelo desporto e sinto-me muito mais motivado em ensinar a alunos com um nível superior, onde consiga lecionar conteúdos mais complexos, situações de jogo formal ou muito próximas de tal. Ao longo desta experiência consegui mudar esta ideia que, até então, estava tão enraizada em mim. Foi uma experiência muito positiva e, consegui descobrir valências desconhecidas até então.

Tendo em conta o nível de ensino, bem como as características dos alunos que compunham a turma, foi possível observar, desde início, que estes alunos eram muito mais irrequietos e ativos dos que os da minha turma residente. Ademais, foi também notório que os mesmos chegavam sempre à aula de EF a horas, sempre repletos de energia e, dispostos a fazer tudo o que era proposto. Partilho da opinião que, foi esta atitude dos alunos que me motivou para o desafio, uma vez que encontrei aqui características que pretendia que os alunos da minha turma residente possuíssem. O gosto que estes alunos manifestavam pela prática desportiva e pelas aulas de EF foi algo que me fez lembrar do meu passado e, simultaneamente, despertou em mim uma enorme vontade em dar o meu contributo para o desenvolvimento destes alunos. Passado este ainda muito recente, mas já tão distinto da realidade atual. Salvo raras exceções, a aula de EF era a preferida da maioria dos alunos, hoje em dia, pude constatar que grande parte dos alunos olha para a EF de uma forma completamente diferente.

Devido às características referenciadas anteriormente e ao facto de a turma também possuir um grupo de alunos mais desestabilizador, no que há disciplina diz respeito, preconizei rotinas e regras semelhantes às impostas à minha turma residente. Desta forma, muito também devido à experiência que estava a vivenciar com a minha turma residente, não considero que tenha tido dificuldades no controlo da turma. Sempre que necessário adotava uma postura mais rígida de forma a conseguir exercer um maior controlo perante a turma. No entanto, contrariamente ao sucedido com a turma residente, nunca registei problemas de indisciplina nas aulas que lecionei a esta turma.

Numa fase inicial a maior dificuldade que surgiu na leção das aulas a esta turma prendeu-se na instrução. O facto de estar habituado a lecionar a alunos com uma idade bastante superior e com um grau de compreensão mais elevado, fez com que, por vezes, não tivesse adequado a minha instrução à faixa etária que estava diante de mim. Muitas das vezes foi necessária uma nova explicação/demonstração. À medida que o tempo foi avançando consegui adaptar melhor a minha instrução o que conduziu a um aumento no tempo de prática dos alunos.

A nível de planeamento das UD e dos PA também surgiu uma dificuldade, considero ter sido bastante ambicioso e, muitas das vezes realizei um planeamento desajustado ao nível dos alunos, ou melhor, ao nível da maioria dos alunos, especialmente na leção. De facto, considero que nesta turma havia alunos com muito potencial e que evidenciam um repertório motor muito avançado, tendo como referencial a faixa etária em que estavam inseridos, como retratam os excertos seguintes:

*“Nesta aula confirmei o que inicialmente previ da turma. Como crianças que são têm uma inata tendência para brincar bem enraizada neles, são alunos bastante inquietos e faladores. Algo que, todos nós iremos moldar ao longo do ano letivo e, que tenho a certeza que irá melhorar bastante nos próximos dias. São também alunos bastantes predispostos para a prática de exercício físico e, dão sempre o seu melhor em todas as atividades propostas. Se por um lado temos de controlar alguns alunos que querem fazer mais e mais, mesmo sem a nossa supervisão, temos também de ajudar alguns a ultrapassar alguns medos e receios.” (Diário de Bordo – Semana 4, pp. 2-3)*

*“Nesta parte da aula denotei de forma clara a existência de dois grupos distintos. Por um lado, a maioria dos alunos evidencia um nível de jogo muito bom, tendo como referencial o nível de ensino que frequentam. Por outro, um número considerável de alunas evidencia uma rudimentar relação com bola. Irei ter atenção este cenário no planeamento das próximas aulas onde irei preconizar o trabalho por níveis.” (Diário de Bordo – Semana 29, p. 4)*

No entanto, a maioria dos alunos encontrava-se aquém desse grupo. Devido a este facto, à semelhança do ocorrido na turma residente, preconizei o ensino por níveis, onde considero, especificamente com os alunos de nível inferior, que fui demasiado ambicioso e tive que reajustar o meu planeamento.

No que diz respeito aos alunos de nível superior foram várias as vezes que me surpreenderam positivamente com os níveis de jogo evidenciados às UD que lecionei (jogos pré-desportivos e futsal), como se pode verificar no excerto seguinte:

*“Os alunos de nível elementar, realizaram as situações, de uma forma geral, com bastante correção e pertinência. Assisti a momentos de jogo muito bons, na maioria das vezes, contrariamente ao habitual, optam pelo trabalho de equipa ao invés de iniciativas individuais. Mesmo os alunos mais dotados não abusam de tais iniciativas, procurando sempre realizar um passe para o colega se este estiver melhor posicionado. As maiores lacunas evidenciadas por estes alunos prendem-se na organização defensiva. Por vezes os alunos ainda se aglomeram em torno do portador da bola. Sempre que este consegue passar a um colega cria situações de enorme desequilíbrio defensivo. Algo que ainda acontece e é perfeitamente compreensível dado o nível de ensino, é um mau posicionamento defensivo, não se colocando entre a balizar e o adversário direto. Os alunos de nível básico apresentam maiores dificuldades neste tipo de situações. O facto de evidenciarem erros técnicos graves compromete a consecução de ações táticas coletivas. O entendimento do jogo e posicionamento tanto ofensivo, como defensivo nem sempre é o mais adequado...” (Diário de Bordo – Semana 31, pp. 10-11)*

Esta foi uma experiência muito enriquecedora que, de certa forma, tornou a minha experiência no EP mais completa. Isto reside no facto de ter tido a oportunidade de contactar com algo que me permitiu desenvolver, de uma outra forma, aspetos relacionados com a instrução, gestão do tempo de aula e controlo da turma. Ademais, foi também uma vivência que fez com que ideias pré-concebidas em mim mais negativas à lecionação a tão tenras idades se desvanecessem. Esta experiência obrigou-me a consultar de forma aprofundada alguma bibliografia específica de forma a que conseguisse adaptar as situações de aprendizagem a níveis bastante introdutórios, já que, apenas por raras vezes, experienciei a lecionação a tão tenras idades. Acima de tudo, através desta experiência, contagiado pela energia, alegria, boa disposição e uma atitude bastante ativa das crianças, tornei-me numa pessoa mais feliz. As crianças têm a capacidade de deixar uma pessoa com um sorriso na cara e, na altura da despedida, foi inevitável não sentir o tradicional “nó na garganta”.

## **4.2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

A profissão docente não se resume ao contexto da sala de aula. Ser professor envolve uma panóplia de tarefas exigindo competências que vão muito além das solicitadas no processo de E/A. Ao longo do EP advém a noção que o ser professor não se cinge à lecionação de aulas e que as suas responsabilidades suplantam o da sua disciplina, segundo as normas orientadoras do EP <sup>1</sup>.

No presente capítulo serão refletidos os pontos fulcrais da minha atuação ao longo do EP no que à participação e relação com a comunidade diz respeito. Neste sentido, esta é uma área que representa todas as atividades letivas e não letivas que organizei/participei que contribuíram para a minha integração na comunidade escolar. De acordo com Batista et al. (2012), a área da Participação na Escola e Relação com a Comunidade tem como objetivo contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Desta forma, o trabalho desenvolvido neste âmbito tornou a minha experiência muito mais enriquecedora, tendo-se revelado categórico para o meu processo de crescimento profissional. Toda a partilha de conhecimentos, experiências, conselhos, a visualização da atuação dos professores mais experientes e a sua forma de tomar decisões evidenciou-se muito importante para a minha aprendizagem.

Um aspeto fundamental a deter neste âmbito é que na escola, o trabalho de equipa é fulcral para o alcançar do sucesso desejado. Tudo o que é organizado e dinamizado por tal instituição requer um trabalho de equipa profundo, ao nível dos vários agentes da ação educativa. Todo o trabalho realizado neste campo de ação contribuiu para a minha integração na comunidade educativa e, simultaneamente, dinamizar, inovar e participar de forma ativa em proveito da EC e dos alunos.

Considero importante realçar que tive a oportunidade de participar e envolver em todas as tarefas que o professor pode desempenhar na escola.

Esta participação permitiu-me consciencializar de forma mais profunda da importância que este tem fora da sala de aula.

#### **4.2.1. Desporto Escolar: O refúgio**

De acordo com as normas de funcionamento do EP <sup>1</sup> ao longo do EP o EE deve “compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar” para tal, o mesmo deve “acompanhar o DE ou um clube de atividade interna no âmbito do desportivo” (p. 6).

De acordo com Sousa e Magalhães (2006, p. 6) o DE consiste num “conjunto de práticas lúdico-desportivas que são desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, assegurando um regime de livre participação e escola, estando integradas no plano de atividades da escola sendo coordenadas no âmbito do sistema educativo”. De acordo com as suas diretrizes, o DE tem como desígnio “fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas” e “proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Desporto escolar, 2014/2015).

De acordo com o referido anteriormente, partilho da opinião que, nos dias de hoje, o DE, surge como mais um meio para combater por um lado, o pouco tempo que a EF ocupa no currículo escolar e, por outro, a sedentariedade que já está fomentada em muitos dos nossos jovens. Este é também a oportunidade de todos terem a possibilidade de praticar alguma modalidade independentemente da competência que possuem para o fazer

No início do ano letivo, foi-me proposto acompanhar um grupo equipa, integrado no âmbito do DE. Para tal, na EC, ao longo do ano letivo, foram constituídos vários grupos equipas, de variadíssimas modalidades, sendo eu o responsável pela escolha. Desde logo a PC fez questão de nos mostrar que poderíamos acompanhar qualquer grupo equipa, desde que o professor responsável permitisse. Desta forma, a minha decisão baseou-se em dois

fatores essenciais: o professor responsável e a modalidade em questão. A minha primeira tentação foi escolher o futsal, uma vez que era a que se aproximava mais da área ao qual estive ligado durante muitos anos, o futebol. Quando se gosta muito de algo, a tendência é optar por ela, mesmo que não seja a mais proveitosa. No entanto, também tinha uma ambição de aprofundar os meus conhecimentos noutras modalidades, de forma a tornar esta experiência ainda mais enriquecedora para mim. Desde sempre tive uma grande admiração e gosto pelo voleibol, sendo esta a minha primeira inclinação, tendo mesmo acabado por ser a minha opção quando soube quem era o professor responsável por um dos grupos equipa. Para além da PC, este foi o primeiro professor do grupo de EF com quem travei contacto, que se disponibilizou para juntamente com a PC nos mostrar a EC, no primeiro dia.

Os treinos iniciaram já o primeiro período ia a meio e, durante este curto período de tempo, criei bastante afinidade com o professor, o que sempre me fez pensar que tinha tomado a decisão acertada.

*“O final do dia ficou marcado pelo meu acompanhamento no primeiro treino do DE. Optei por ficar a acompanhar o professor que está responsável pelo voleibol na categoria de iniciados femininos. A minha escolha foi feita essencialmente por dois motivos: pelo professor responsável, que é um dos professores mais acessíveis e com o qual tenho melhor relacionamento; e pela modalidade, pois adoro voleibol, mas não possuo um conhecimento muito aprofundado no seu treino. Espero que esta minha função sirva para aprofundar os meus conhecimentos na modalidade bem como, criar um tipo de relação diferente com os alunos.”*  
(Diário de Bordo, Semana 7, p. 3)

No primeiro treino em que estive presente não sabia muito bem o que deveria fazer, se deveria intervir, se deveria apenas observar, senti-me um pouco perdido. No entanto, o professor responsável sempre fez questão de me integrar em todas as tarefas, fazendo-me sentir útil.

*“De uma forma geral, o treino correu bem e participei de forma ativa no mesmo. Sinto que deveria ter participado mais, mas como foi o primeiro treino ainda estava um pouco reticente quanto à emissão ou não de FB às alunas, pois não queria “passar por cima” do professor responsável. No final do treino tive uma breve conversa com o professor que me pôs à vontade para tal e, elucidou-me que em próximos treinos iria dizer-me antecipadamente o que iríamos realizar com as alunas para eu estar mais*

*à vontade e ter uma participação ainda mais ativa nos treinos. Fiquei bastante entusiasmado com esta perspectiva e estou ansioso para os próximos treinos.” (Diário de Bordo, Semana 7, pp. 3-4)*

O dilema inicial, do intervir ou apenas observar, desvaneceu rapidamente após a conversa que tive com o professor responsável e devido ao bom relacionamento que fui criando com as alunas do grupo equipa.

O professor já acompanha as alunas há cinco anos, o que faz com que estes tivessem uma relação muito próxima. Inicialmente pensei que devido a este facto, pudesse ser um pouco excluído pelas alunas, uma vez que não poderiam aceitar muito bem a minha integração num grupo que já existe há muito tempo. Tal não sucedeu, muito antes pelo contrário. As alunas mostravam-se sempre muito entusiasmadas com a minha presença no treino o que contribui de forma crucial para a minha integração no seio do grupo. Desde cedo fiquei muito empolgado com esta tarefa que assumi e, com imensa vontade em participar de forma ativa contribuindo para o desenvolvimento das alunas.

O grupo equipa que acompanhei tinha prevista a lecionação de quatro treino semanais, mas apenas no de quarta-feira, o treino mais longo, participavam a totalidade das alunas inscritas. Desde logo, na realização do meu horário de EE, que pedi que fosse colocado este treino pois pretendia integrar-me ao máximo no seio da equipa. Apreciei de tal forma esta experiência, que foram mais as semanas em que participei quase na totalidade dos treinos, do que apenas naquele que me estava destinado participar. Nunca o fiz por uma questão de obrigação, mas sim porque foi uma experiência que me marcou imenso ao longo do EP. Em várias reflexões isto foi referido por mim, sendo o excerto seguinte uma prova disso mesmo:

*“Creio que o meu desempenho tem vindo a melhorar e tenho conseguido ser mais interventivo com as alunas/atletas na execução dos exercícios propostos. Encorajado pelo professor tenho corrigido as alunas mais vezes e o facto de sentir as alunas recetivas às correções ainda dá mais vontade de as guiar e observar a sua evolução. Agora já possuo mais confiança e à vontade com elas e vice-versa o que facilita e muito a minha intervenção e a recetividade por parte das alunas. Numa fase inicial do treino, temos dividido o grupo por duas estações e cada um de nós fica responsável pela monitorização e orientação das*

*alunas/atletas na estação. Na parte final do treino foi exercitado o serviço por cima e foi um momento ótimo de correção e de emissão de FB às alunas. Elas querem aprender e ter consistência nesta habilidade e por isso são bastante persistentes e estão sempre recetivas a ouvir conselhos de nossa parte. É muito gratificante ter como referencial a performance das alunas no início do ano e analisar a sua evolução sabendo que, é fruto dos conselhos e FB emitidos por todos professores que atuam diretamente sobre as alunas no treino, estando inserido neste role.*

*Estou a adorar a experiência com estes treinos. As alunas/atletas evidenciam um bom nível, tendo como referencial o contexto escolar, e com o número de treinos semanais planeados para este ano letivo creio que irão evoluir bastante. A nível de atitudes as alunas/atletas evidenciam um comportamento exemplar, são bastante divertidas, gostam de ser corrigidas e tentam sempre superar-se e melhorar. Estou bastante entusiasmado com o trabalho que irei desenvolver neste âmbito e de certo que irei aprofundar o meu conhecimento nesta modalidade que tanto gosto. Ademais, sinto imenso prazer fazer parte integrante destes treinos.”*

**(Diário de Bordo – Semana 10, p. 6)**

Numa fase inicial, quando nem sempre conseguia manter uma relação muito próxima com os meus alunos nas minhas aulas, encontrei sempre neste grupo um refúgio. Muitas das vezes, antes de entrar numa aula os pensamentos que pairavam em mim eram negativos e iniciava a aula com muita tensão e adotando uma postura muito rígida. Foram várias as vezes, nos momentos iniciais, que desejei nunca mais lecionar à minha turma, tais eram as desavenças e conflitos com alguns alunos. Foi nesta experiência, no acompanhamento deste grupo equipa, que encontrei alunas que davam valor ao trabalho realizado por mim, encontrando sempre aqui um porto de abrigo para os momentos de tensão vivenciados com a minha turma residente. Devido a este facto, para além de ter adorado a experiência aqui vivenciada, sempre senti um carinho muito especial pelo professor responsável e pelas alunas do grupo.

Como tão bem pude constatar, o ambiente gerado no DE é manifestamente diferente daquele vivenciado nas aulas de EF. Enquanto as aulas têm carácter obrigatório para os alunos, o DE é uma atividade extracurricular, onde apenas participa quem quer. Dessa forma, é possível verificar que o empenho e motivação para a prática é superior, verificando-se ausência de comportamento inapropriados e fora da tarefa. Assim, os treinos



adquirem uma maior intensidade, envolvem uma preparação mais desafiante, e contribuindo para maior crescimento por parte dos alunos.

Para além da presença nos treinos, sentia-me de tal forma integrado no grupo que senti necessidade e uma enorme vontade em acompanhá-lo nos momentos de competição, de forma a dar outro significado à minha experiência.

*“Quando comuniquei ao professor responsável a minha intenção de marcar presença no jogo ele manifestou agrado convidando-me para fazer viagem no autocarro com o grupo equipa. Nesta também marcaram presença os familiares de algumas atletas. A viagem foi muito animada, as alunas sentaram-se próximas de nós e foi um belo momento de convívio, com muito riso à mistura.*

*No jogo marquei presença como espetador, fiquei sentado no banco e fui trocando algumas impressões com o professor bem como, de forma individual com algumas alunas sempre que se encontravam de fora. (...)*

*Em suma gostei muito desta manhã, senti que as alunas apreciaram bastante a minha presença. Sempre que não estavam a jogar vinham para a minha beira conversar de aspetos do jogo e eu apreciei bastante estes momentos. Sinto que faço parte do grupo e é muito bom. Este é um grupo fantástico, muito unido, muito divertido e muito bem orientado. O trabalho realizado pelo professor responsável tem sido fantástico e as alunas também sentem isso, e nota-se que existe um carinho especial entre todos o que é excelente.” (Diário de Bordo – Semana 24, p. 10)*

Para além de participar de forma ativa nos treinos ministrados pelo professor responsável, foram várias as vezes que assumi a sua orientação, sempre que tal sucedia as alunas mostravam-se muito satisfeitas. Ademais, foram várias as vezes que prolonguei os treinos a pedido das alunas. De facto, o grupo era muito empenhado e nutria uma paixão muito grande pelo voleibol. Escusado será dizer que o resultado da associação dos dois fatores referidos anteriormente foi muito positivo. O desenvolvimento ao longo do ano letivo pelas alunas foi extremamente significativo. Ter consciência que participei e contribuí, de alguma forma, para esse desenvolvimento e marquei as alunas de forma positiva é, sem dúvida alguma, o que de melhor levei desta experiência que tanto gostei.

*“Havia falado com o professor responsável para organizar um último treino para me despedir das alunas. De facto, adorei todos os momentos que vivenciei nesta vertente do estágio. As alunas como tantas vezes referi ao*

*longo dos meus diários de bordo, possuem uma excelente capacidade de trabalho aliada a uma boa disposição e divertimento. Estas são meninas que nunca irei esquecer pois, várias vezes, numa fase inicial do EP, eram o que de melhor tinha na escola, o considerado o meu refúgio devido à tensão inicial que foi criada com alguns alunos da minha turma. Sempre fui tratado como membro integrante do grupo, nunca me senti colocado de lado mesmo tendo “aterrado” num grupo já com 5 anos de existência. Escusado será dizer que nutro um carinho muito especial por todas as alunas pertencentes ao grupo, bem como pelo professor responsável. Dificilmente esquecerei os momentos aqui passados. Se há momento que posso considerar um resumo do que sucedeu ao longo do ano foi o jogo realizado. Foi um momento de aprendizagem, competição, boa disposição e muita brincadeira. Na altura da “despedida” as alunas mostraram-se um pouco tristes pois contavam que continuasse na escola durante o próximo ano e, foi aquele abraço de grupo que fez pairar o sentimento de dever cumprido nesta vertente do EP que com todo o gosto abracei ao longo do ano letivo procurando sempre dar o melhor de mim.” (Diário de Bordo, Semana 37, pp. 2-3)*

Para além do referido, participar ativamente nesta vertente do EP, evidenciou-se uma mais-valia, pois para além de adquirir conhecimentos relativamente à modalidade de voleibol, aprendi situações de aprendizagem variadas e detetei com mais facilidade os erros executados pelas alunas, o que facilitou o ensinamento desta modalidade à minha turma.

Após o término desta experiência, reconheço a importância do DE. Este deve ser visto como uma atividade em que é providenciada aos alunos de forma gratuita a prática desportiva em regime de competição. Assim, deve assumir um papel crucial na atração de crianças e jovens para a prática desportiva e adoção de estilos de vida saudáveis. Não obstante, os valores do desporto devem estar presentes, contribuindo, assim, para uma formação pessoal da identidade dos alunos, sustentada em valores positivos. Tal como defende a direção do DE (Desporto escolar, 2014/2015) ao caracterizar o mesmo como um contribuinte fundamental para a realização da incumbência sócio-pedagógica da escola, nomeadamente no plano do desenvolvimento integral dos discentes. Bento (1989) defende que a promoção de uma cultura desportiva verdadeira na escola, passa por explorar as possibilidades oferecidas pelo DE. Foi durante a experiência aqui vivenciada que denotei o gosto pela competição nas alunas, provavelmente, sem a existência do DE

muitas destas alunas não teriam a possibilidade de praticar desporto de forma organizada e competitiva. É nestes casos refletida a importância do DE.

#### **4.2.2. O diretor de turma: Mais do que um professor**

De acordo com as normas de funcionamento do EP <sup>1</sup> (p. 6), o EE deve “compreender o papel do diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar”, devendo “identificar, apreciar criticamente e intervir nas atividades inerentes à direção de turma”.

O diretor de turma (DT) desempenha um papel muito importante no sistema escolar. Este “desempenha, junto dos docente da turma, uma função de coordenação (...) e de articulação/mediação entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação” (Roldão, 1995, p. 10). Deste modo o DT assume-se como o elo de ligação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos que lhe dizem respeito (alunos da sua direção de turma).

Neste âmbito pude acompanhar o trabalho realizado pela PC, uma vez que desempenhou a função de DT ao longo do ano letivo. As vivências que tive com a PC ao longo do ano letivo, permitiram-me consciencializar do que é ser professor e de forma mais específica, o que é ser DT. Nestes momentos, apercebi-me que o trabalho de direção de turma, não se cinge à realização das tarefas administrativas que estão inerentes a tal função. Algo que é muito importante nesta função é orientar os alunos para que estes sigam o caminho certo e, a partir daí, revelar-lhes as condições necessárias para terminar cada ano com aproveitamento e sucesso.

Ao longo do presente ano letivo, consegui inteirar-me de que o DT deve exercer funções a vários níveis, Roldão (1995) defende que o DT foca a sua atenção em duas grandes áreas de intervenção: a docência e a gestão. Desta forma, considero correto afirmar que o DT é mais do que um professor. Para além da docência, visto que continua a desempenhar funções de professor de uma determinada disciplina, não pode descurar a função de elemento do

sistema de gestão da escola. Onde, por um lado coordena um grupo de docentes e, por outro lado, tem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. Deste modo ao DT é exigida a capacidade de se relacionar de forma adequada com os diferentes intervenientes (direção da escola, docentes, discentes, Enc. Ed., entre outros). Não obstante, o DT deve ainda possuir conhecimentos a nível legal que regulam o seu cargo, de forma a que quando exigida a sua aplicação esta decorra de forma coerente e adequada.

Considero importante referir que não foram realizadas por mim de forma autónoma muitas tarefas neste âmbito. No entanto, acompanhei de perto e auxiliiei o trabalho realizado pela PC. Neste tive oportunidade de constatar o que é exigido ao DT. Além de tudo o referido anteriormente, considero pertinente realçar três tipos de interações a que o DT está sujeito, em que todas apresentam características específicas e diferentes, o que as torna bastante diferente entre elas, sendo elas as relações DT – professores; DT – aluno(s) e DT – Enc. Ed.

Nas relações com os outros professores da turma o DT deve promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre os professores e aluno, assim como, em conjunto com os docentes da turma, adequar atividades, conteúdos e estratégias/métodos de resposta às especificidades da turma e dos alunos em geral e enquanto indivíduos únicos. É também ele quem preside às reuniões do conselho de turma.

As interações com os alunos são um ponto crítico no que toca ao sucesso da tarefa do DT porque podem influenciar tanto positivamente como negativamente a sua ação. Desse modo o DT deve ser capaz de adaptar o seu modo de agir ao contexto da turma. Ele deve aproveitar estes momentos para permitir um diálogo e reflexão de todos os intervenientes para tentar compreender as preocupações dos alunos ou até problemas que possam surgir, assim como realizar a gestão de situações relacionadas com a turma, como por exemplo fazer o controlo das faltas dos alunos.

Por fim, o DT é visto como a ponte entre a família e a escola. Ele deve promover um diálogo saudável com os Enc. Ed., possibilitando o envolvimento

dos pais no processo de E/A e mantendo-os como uma parte integrante do sistema de ensino. Isto permite que sejam encontradas estratégias específicas que facilitam a resolução de problemas que possam estar a existir na turma, assim como permite uma tomada de decisão mais fundamentada sobre qual o método correto de agir em cada caso. Apesar de tudo, é neste ponto que se encontra na maior parte das vezes alguns entraves a um correto ensino, porque no paradigma atual da sociedade já existem bastantes casos onde o professor já não é visto como uma figura promotora do ensino, mas sim como alguém que não está preocupado com a educação dos alunos e que leva a que os pais partam com uma ideia pré-concebida errada acerca de uma decisão de um professor. Por exemplo é possível observar casos em que um Enc. Ed. se dirige para falar com o DT com a ideia que a culpa nunca é do filho, mas sim do professor, são esses casos que, depois, se podem tornar num grande entrave ao desenvolvimento do aluno, uma vez que o professor deixa de ser visto como o responsável pela tomada de decisão. Ao longo do EP, através do acompanhamento da PC, pude constatar que tal sucede na prática e que grande parte das problemáticas com que o DT se depara é fruto de tais situações que reside, maioritariamente, na última interação descrita (DT – Enc. Ed.).

Assim, entendo que o DT deve agir de forma coerente e imparcial perante todas as situações, uma vez que dele depende, em grande parte o sucesso da turma. Deve procurar manter uma postura uniforme e ter sensibilidade para perceber cada caso e agir de forma adequada perante o tipo de alunos que tem à sua responsabilidade. Não obstante devido à quantidade elevada de trabalho burocrático exigida ao DT, este deve ser uma pessoa prática e possuidora de uma boa capacidade de organização, de forma a facilitar as suas funções.

### 4.2.3. Participação nas reuniões: Há mais professor para além das aulas

De acordo com Batista e Queirós (2013) o EP assume-se como um espaço essencial no processo de socialização do professor, sendo a imersão numa comunidade educativa durante um ano letivo, uma peça capital na formação de futuros professores. Deste modo, fez parte da minha integração na comunidade escolar, no corpo docente da escola, ainda que como estagiário, a inevitável integração no departamento de expressões, grupo de EF e no conselho de turma. Batista et al. (2012) defendem que a noção de que o professor não trabalha apenas na sala de aula e que as suas responsabilidades transcendem tal espaço, é um dos traços da identidade que advém ao longo do EP. Como tal, coube-me a necessidade de ser corpo presente nas reuniões dos referidos órgãos.

Enquanto docente de três turmas, nomeadamente da turma partilhada e turma residente (que como referi no item 3.2.6.1, era uma turma composta por duas turmas), fui participante ativo nas reuniões do conselho de turma. Refiro a participação ativa na medida em que não me cingi a ouvir, pelo contrário, procurei ser um elemento interventivo. Ainda que, nas primeiras reuniões, a minha prestação tenha sido um pouco mais reservada, na medida em que ainda me sentia pouco à vontade com os restantes professores e com a função que desempenhava, como comprova o seguinte excerto:

*“Nos momentos antecedentes à reunião estava um pouco curioso acerca de como se iria desenrolar a mesma, bem como acerca da minha intervenção. Se por um lado, emergiam pensamentos que apenas iria marcar presença, sem grande intervenção, por outro, equacionava a hipótese de ter que responder a questões e dar informações acerca do desempenho dos alunos. (...) No decorrer da reunião não posso rever o que se passou, em nenhum dos pensamentos referidos anteriormente. Considero que não marquei apenas presença e, dentro dos meus limites, e ainda que com alguma timidez, fui intervindo sempre que achava necessário e pertinente.” (Diário de Bordo – Semana 10, p. 1)*

Nas reuniões seguintes, o “gelo” inicial já havia sido “quebrado” e considero que fui sendo mais interventivo. Já me sentia mais à vontade e confortável na função e também já tinham sido criados laços relacionais com

alguns professores presentes no conselho de turma. O seguinte excerto comprova o referido anteriormente:

*“Como já é a terceira reunião que marco presença senti-me muito mais à vontade, pois o gelo inicial já foi quebrado. Deste modo, fui sempre intervindo sempre que achava necessário e pertinente mesmo que, por vezes, alguns reparos realizados em relação a alguns alunos não espelhassem o que eles são nas minhas aulas. Como se sabe a educação física tem uma dinâmica totalmente diferente das demais disciplinas e de acordo com o gosto pela prática de atividades desportivas há algumas alunas (2) melhores à minha disciplina do que as restantes, a todos os níveis.” (Diário de Bordo – Semana 16, p. 3)*

Os conselhos de turma foram momentos de reflexão acerca do desempenho dos alunos nos vários níveis: conhecimento, comportamento e aproveitamento. Estes sucederam em alturas específicas do ano letivo: no início, ainda antes das aulas iniciarem de modo a providenciar aos professores uma imagem geral dos alunos que compõem as turmas; a meio do primeiro e segundo períodos de aulas, no sentido de realizar um acompanhamento mais pautado do desempenho dos alunos; no final de cada período letivo, com um caráter mais avaliativo.

Estas interações com os outros professores e com alguns Enc. Ed. (aquando das reuniões intercalares a meio do primeiro e segundo períodos de aulas), foram extremamente importantes para, por um lado, receber FB que os restantes docentes possuíam acerca das turmas e, por outro lado, conhecer melhor alguns alunos e as suas particularidades.

Não obstante como parte integrante do grupo de EF, coube-me o dever de marcar presença nas reuniões do departamento de expressões e do grupo de EF. Estas nem sempre decorreram da forma mais pacífica como se pode constatar no seguinte excerto:

*“No meu ponto de vista, esta reunião ficou marcada por um momento um pouco caloroso que se passou entre alguns professores por causa do DE, mais especificamente por situações que ocorreram no ano letivo transato e, que a representante do grupo não quer que se repitam. De facto, nunca pensei que estas situações ocorressem neste âmbito mas, todos somos seres humanos e, o trabalho/reuniões em grupo nem sempre decorre de forma totalmente pacífica, pois estamos a falar de pessoas distintas, com personalidades opostas.” (Diário de Bordo – Semana 5, p. 3)*

Não obstante, as reuniões foram sempre bastante produtivas e nelas foram tratados aspetos muito importantes para o bom funcionamento da disciplina, nomeadamente, estou-me a recordar da reunião em que foi realizada uma alteração ao regulamento interno, no que diz respeito à clarificação do equipamento que os alunos devem utilizar nas aulas de EF. Ao longo do ano, surgiram algumas situações em que os alunos não se apresentavam devidamente equipados para a realização das aulas de EF e, devido a proibição de realizar aulas por parte dos professores, surgiram alguns problemas com os Enc. Ed. devido ao regulamento interno ser pouco esclarecedor neste aspeto. Com o objetivo de nos protegermos e proteger os nossos alunos, sou da opinião que esta proposta de alteração ao regulamento, onde foi especificada a tipologia de equipamento próprio para a prática, foi deveras importante para assegurar um bom funcionamento da disciplina.

Todos estas reuniões em que marquei presença, de forma ativa, contribuíram para a formação do meu EU professor, foi nestes momentos em que me senti mais professor e desenvolvi o meu sentimento de pertença à comunidade escolar, ao corpo docente da escola e à instituição em causa.

#### **4.2.4. Corta-mato escolar: Uma organização perfeita**

O corta-mato escolar é considerado a prova rainha na EC. É a prova desportiva que capta a atenção por parte de toda a comunidade escolar. Em certos casos, as atividades letivas chegam mesmo a ser interrompidas para que os alunos possam participar e os seus colegas de turma presenciarem o seu desempenho. Normalmente isto sucede nos níveis de escolaridade mais baixos. Por ser um evento já organizado há vários pelos NE da FADEUP, foi uma atividade, cuja organização ficou ao encargo do meu NE. Desde o início do ano soubemos que esta atividade seria organizada por nós. Procuramos desde logo planear uma atividade repleta de ideias inovadoras e originais com o intuito de deixar uma marca positiva no percurso dos alunos no desporto, enfatizando a importância da adoção de um estilo de vida saudável. Simultaneamente a estes ideais, pretendíamos também deixar uma imagem



bastante positiva perante toda a comunidade escolar, algo que penso termos alcançado.

Os preparativos para este corta-mato, iniciaram bastante cedo. Deste modo conseguimos alcançar uma atividade cuidadosamente planeada conferindo-lhe uma ótima organização. Desde trabalhos manuais a ajuda de terceiros, conseguimos materializar um conjunto de ideias pré-concebidas anteriormente. Nomeadamente, a realização de um placar para a captura de fotografias dos alunos, ao lado da mascote por nós adotada para o corta-mato (*Sonic*), uma moldura para o mesmo efeito, a realização de medalhas para premiar os primeiros classificados, a delimitação do percurso e, a colocação de um arco de meta insuflável que conferiu à prova um maior grau de realismo e formalidade.

Nesta atividade participaram 141 alunos, desde Infantis A a Juniores, passando pelas categorias de Adaptado. É de salientar que previamente estavam inscritos 203 alunos. A realização simultânea do *Compal Air 3x3* (prova ao encargo do outro NE do ISMAI) e do corta-mato levou à falta de comparência de alguns alunos, um número ainda considerável (62), à nossa atividade.

Para que a atividade decorresse como previsto contámos com a ajuda de alguns professores do grupo de Educação Física. Uma distribuição cuidada das tarefas pelos mesmos levou a que a atividade decorresse com uma maior organização e sem o registo de quaisquer incidentes. Desde a chamada dos alunos e entrega dos dorsais, dar início à prova, recolha de dorsais, registo das classificações, entrega de prémios e controlo do percurso contamos com a participação ativa dos professores. Para a entrega das fitas de controlo do número de voltas dadas pelos participantes, tivemos a preciosa ajuda de alunos pertencentes à associação de estudantes da EC.

No que diz respeito ao percurso escolhido foi idêntico aos dos anos anteriores, na generalidade sou da opinião que este teve em consideração o principal, a segurança dos alunos. Decorreu num piso regular com uma largura bastante aceitável, o que foi de encontro ao que Garcia e Rolim (2014) recomendam que os pisos devem ser livres de buracos, pedras e obstáculos.

Os mesmos autores defendem que o local de partida e chegada devem estar afastados para evitar confusões. No percurso tal não foi respeitado, todavia, uma vez que só era dado início a uma prova quando a anterior terminasse, não registamos confusões/incidentes neste aspeto.

A atividade decorreu como planeado e, contrariamente ao equacionado, não se prolongou por mais tempo do que o previsto. Fruto da cooperação entre todos os responsáveis e ajudantes. Foi muito satisfatório observar a alegria e empenho de todos os participantes, nos escalões mais baixos com muita afluência, à medida que o escalão aumentava o número de participantes diminuía. Outro ponto a salientar é o ambiente de alegria e boa disposição criado em torno e ao longo desta prova.

Como tem sido habitual nos últimos anos nesta escola, podemos contar com a presença da medalhada olímpica portuguesa, Rosa Mota. Esta ilustre figura do Desporto Nacional para além de marcar presença, participou ativamente realizando a prova com um aluno cego, fazendo de guia do mesmo. Mostrou ser uma pessoa bastante acessível e simpática que acolheu muito bem a atividade e demonstrou um grande carácter. Para alegria e entusiasmo dos alunos as medalhas foram maioritariamente entregues pela ilustre Rosa Mota.

Foi extremamente gratificante apurar a adesão em massa dos alunos às surpresas por nós preparadas, nomeadamente o placar e a moldura. Relativamente às medalhas, estas foram bastantes apreciadas pelos alunos que as receberam. Mesmo não estando perfeitas na sua totalidade, estas foram realizadas fruto de muita dedicação e trabalho árduo. Sentimos que o nosso trabalho foi apreciado e acarinhado pelos alunos, deixando assim pairar um sentimento de missão cumprida. Sendo esta a primeira atividade organizada por nós para a comunidade escolar, tivemos uma grande adesão por parte dos alunos, o que foi magnífico e todos os elementos docentes da escola, nomeadamente elementos da direção, apreciaram o trabalho por nós realizado.

No que diz respeito a aspetos a ter em conta em edições futuras para uma melhor consecução da atividade foram registadas algumas situações mais

negativas que sucederam. O facto de serem realizadas duas atividades em simultâneo, impossibilitou o controlo da entrada dos alunos não participantes no pavilhão. Fruto desta desorganização alheia a todos nós uma medalha desapareceu, tendo sido roubada. Na minha perspetiva não faz muito sentido a realização de duas atividades de tal dimensão em simultâneo. Para além de ser um pouco contraproducente o facto de haver alunos inscritos em ambas as atividades, foi criado um ambiente de alguma confusão nas bancadas do pavilhão. Uma solução simples era a realização do Corta Mato da parte da manhã e do Compal Air 3x3 de tarde ou até, em dias distintos. Deste modo para além de se alcançar uma maior e mais fácil organização creio que, se conseguiria também incrementar o nível de adesão por parte dos alunos em ambas as atividades. Outro aspeto a ter em conta, também alheio a nós prende-se no facto de não haver qualquer tipo de reforço alimentar para além de água para providenciar aos alunos quando estes terminavam a prova. Cremos que a direção da escola deveria canalizar os esforços no sentido de conseguir providenciar tal reforço. O aspeto negativo ao qual pode ser atribuída responsabilidade ao NE, enquanto organizadores, prende-se na não definição de critérios para a inscrição dos alunos nas categorias de Adaptado A e B ficando estas ao critério dos professores dos alunos. Para combater possíveis injustiças como as que ocorreram creio que em situações futuras devem ser especificados os critérios e os alunos divididos de acordo com as suas capacidades. Partilho da opinião que não deveria ser possível a realização de corrida em conjunto de um aluno cego que necessita de guia, com um aluno de baixa visão com uma maior autonomia o que revelou algumas disparidades nos resultados alcançados. Desta forma, a categoria de Adaptado A poderia e deveria ser direcionada a alunos que necessitassem de guia e a categoria de Adaptado B a alunos de baixa visão com maior autonomia e destreza. Podendo ou não ambas as categorias realizar a mesma distância. No entanto, considero pertinente referenciar que esta distribuição se deve às exigências do cortamato regional. A escola é a responsável pelo escalonamento dos alunos pelo escalão A ou B, o que por vezes cria algumas injustiças.

Em suma, ficou patente um bom planeamento e operacionalização do mesmo, de acordo com o previsto. Não me podia encontrar mais satisfeito com o desenrolar e desfecho desta atividade. De facto, o planeamento e organização da mesma deu-nos, simultaneamente, prazer e trabalho. No entanto, foi a primeira colaboração que tivemos para a comunidade e permitiu desenvolver um excelente trabalho de equipa. Ademais, foi também a primeira vez que fiz parte da organização de um evento de tal dimensão e deu para perceber toda a dinâmica que lhe está inerente e consciencializar acerca da importância do trabalho de equipa. Todos os elementos se mostraram bastante participativos e empenhados para que tudo decorresse de forma quase perfeita. Ademais foi também muito gratificante ouvir e sentir respostas positivas por parte de toda a comunidade escolar a um evento organizado pelo nosso NE.

#### **4.2.5. Corta-mato regional: Uma experiência diferente**

Enquanto aluno, tive a oportunidade de participar nesta competição devido à classificação que obtive a nível de escola. No entanto, como sou proveniente de um distrito distinto, a fase regional era realizada em Sernancelhe e longe de ter a dimensão que a fase do Porto tem. De facto, fiquei deveras impressionado com a dimensão do evento. Nunca imaginei que envolvesse um número tão elevado de alunos.

Quando surgiu a possibilidade de acompanhar os alunos selecionados na escola, foi com grande agrado que me voluntariei para participar em tal atividade. Para além do mais, muitos dos alunos que iriam participar eram por mim conhecidos e foi um fator que me despertou maior interesse.

O evento ficou marcado pelas condições climatéricas que foram bastante adversas, a chuva fez-se sentir, o que foi bastante negativo para todos os envolvidos, organização, professores e, principalmente, para os alunos. Um evento com esta dimensão não pode ser adiado de qualquer maneira e, a meteorologia é algo que não se controla e a sua previsão não é 100% fiável. Tendo em conta as condições em que os alunos correram,

considero correto afirmar que não estavam reunidas as condições ideais para a realização da prova. Aos alunos foi requerido um esforço superior quer pelas condições meteorológicas adversas, quer pela condição do piso influenciado pela chuva. Além de bastante escorregadio (foram inúmeras as quedas dadas pelos alunos), a relva foi substituída por lama, e, inclusive muitos alunos perderam as sapatilhas no meio da imensidão de lama.

Durante a competição tive como função encaminhar os alunos para o local da prova, uma vez que estes se encontravam no autocarro para se protegerem do frio e da chuva. À medida que iniciavam as provas os alunos eram encaminhados tendo em consideração a hora da prova. Este papel permitiu relacionar-me com todos os alunos envolvidos. Muitos já conhecidos por mim por pertencerem à turma dos traquinas do 5º ano, contudo, a maioria só conhecia do corta-mato escolar, pelo que esta função fez com que conhecesse um pouco melhor todos os alunos.

A nível de resultados sabia, *a priori*, que alcançar as medalhas não seria fácil, não só devido ao número elevado de participantes, mas também pelo facto de haver imensos atletas quando nenhum dos alunos da escola o era, isto na modalidade de atletismo. Porém, fiquei extremamente satisfeito com a performance da maioria dos alunos, considero que ganhar é importante, mas os alunos deram o seu melhor em condições adversas e fizeram algo que gostavam e isso é igualmente importante. Nas categorias de Adaptado A Feminino e Adaptado B Masculino conseguimos dois lugares no pódio, primeiro e terceiro, respetivamente. Todavia, e para mim a maior falha a nível de organização, aos alunos deste escalão não foi atribuída medalha, houve a cerimónia de entrega, mas numa fase posterior foram retiradas. Segundo o que se apurou houve um alegado esquecimento de todos os escalões de “Adaptado”. Alegado porque ao que parece não é a primeira vez que acontece algo deste género. Considero mesmo uma atitude lamentável e, uma vez que já não é novidade, creio que é uma falta de respeito para todos os atletas das categorias. Se estes alunos não são tidos em consideração como os demais seria preferível nem os incluir neste tipo de atividade. Da forma que sucedeu, sou da opinião que é algo que ainda os exclui mais do que se não

participassem. Os professores da escola mostraram todo o seu descontentamento e, inclusive, foi feita uma exposição para a direção do desporto escolar lamentando todo o sucedido.

No que concerne à organização da prova, avalei-a como fraca. Tendo presente o grave problema referido anteriormente das medalhas, também não foi tido em conta a comodidade dos alunos quando estavam à espera para competir, uma vez que não foi providenciada uma zona coberta e ampla para que todos se abrigassem da chuva. Os horários das provas também não foram respeitados e em alguns locais, segundo informações recolhidas nos alunos, a sinalização não era a mais adequada.

Em suma, o corta-mato regional foi um momento não só de competição, mas também um evento que reuniu pessoas de variadíssimos locais, promovendo, através do desporto, a partilha de ideias, de conhecimentos e o desenvolvimento de novos relacionamentos. Ademais, este foi também um momento que serviu para conviver com alguns colegas da FADEUP, sendo uma oportunidade que promoveu a socialização entre todos e a troca de impressões sobre a experiência vivida até então no EP.

#### **4.2.6. Os torneios: Desporto, palco de emoções fortes**

Alguém que é amante de desporto tem um enorme desejo de jogar, competir, evidenciando-se um entusiasta e amante pela prática desportiva. Enquanto aluno sempre ansiei por participar em atividades desportivas, no entanto, na minha escola nunca eram realizados muitos torneios. Devido a esta paixão intrínseca a mim, atribui enorme significado a todos os torneios realizados na EC, voluntariando-me sempre para auxiliar no que fosse necessário. Deste modo, a minha participação na escola também passou por auxiliar na organização de momentos que proporcionassem aos alunos momentos de competição. Competição essa que se pretendia que fosse saudável, imperando a lealdade e o *fair-play*, sempre com uma vertente lúdica e de promoção pelo desporto, e que devia ser utilizada como “*escape*” à rotina diária dos alunos. Nem sempre foi possível que apenas a competição

imprimida pelos alunos fosse saudável, muitas foram as situações em que fomos forçados a intervir neste sentido. Algo que já era habitual no meu tempo de aluno e, com toda a certeza, ainda o continuará a ser.

Em todos os torneios, uma súbita vontade de jogar se apoderou em mim, mas, como tal não era possível, auxiliei sempre com enorme prazer no que fosse necessário.

Com esse desígnio o NE auxiliou na organização do torneio de voleibol organizado pelo grupo de EF, na organização do torneio de futebol organizado pela associação de estudantes da EC e marcou presença na fase final do torneio de basquetebol organizado pelo NE do ISMAI.

Desempenhei diversas funções ao longo dos torneios, desde a realização dos aspetos logísticos (montagem de rede, marcação de campos, entre outros), a arbitragem e marcação de pontos (no torneio de voleibol). Todos os momentos vividos neste âmbito foram bastante apreciados por mim. Gostei muito de todo o contacto e “brincadeiras” que vivenciei com todos os alunos, mantendo um registo mais descontraído do que aquele que sucede no contexto de aula.

Em todos os torneios realizados sempre que possível os alunos desempenhavam a função de árbitros e o professor só atuava em caso de necessidade. Em alguns momentos a competição ultrapassou outros valores, como o *fair-play* e, por algumas vezes foi necessário a intervenção do grupo docente. As situações menos positivas registadas, foram desencadeadas por alunos essencialmente por causa da arbitragem. Tendo razão com as queixas realizadas ou não acerca da arbitragem nunca se deveriam exceder nos protestos e, acima de tudo deviam saber respeitar a decisão do árbitro, um valor que procurei sempre trabalhar nas aulas e salientar nos torneios que marquei presença. Sei que por um lado é positivo o facto de serem alunos a arbitrar os jogos, contudo, sendo um professor, apesar dos naturais protestos, os alunos/jogadores mostram maior respeito. Desta forma, em algumas situações urgiu a necessidade de serem os próprios professores a arbitrar alguns jogos. Considero importante referir que estas situações, apenas

surgiram de forma esporádica e, na maioria das vezes, os valores da lealdade, respeito pelo adversário e *fair-play* estiveram presentes.

Ao contribuir para que os mesmos adotem um estilo de vida ativo, ao proporcionar momentos de confraternização entre os alunos, momentos esses que ultrapassam o espaço das aulas e, ao possibilitar o estabelecimento de relações através da prática desportiva, sempre que participei nestes momentos, senti-me completado enquanto professor. Através do meu envolvimento nestas atividades, para além de aumentar os meus conhecimentos ao nível das modalidades abordadas e de organização e gestão de eventos desportivos, consegui sentir-me mais professor, por promover atividades e interagir com os alunos e com os outros professores num contexto diferente.

#### **4.2.7. Ação de Formação: “*Rope Skipping* na Escola”**

Nos primeiros contactos que travamos com a PC foi lançado um desafio ao NE de realizar uma ação de formação. O desafio foi aceite por todos de bom agrado, porém, após ouvirmos experiências que sucederam em anos transatos a nossa grande dificuldade foi a seleção do tema a abordar na ação de formação. Como aqueles carros que custam a pegar, mas depois de ligados não falham, posso afirmar que a nossa engrenagem foi a seleção do tema. Sabíamos de antemão que a seleção do mesmo estaria estreitamente ligada a uma maior ou menor adesão por parte do público alvo e, de facto, pretendíamos alcançar um nível de adesão muito positivo. Após a seleção do mesmo sou da opinião que fizemos um bom trabalho para que a ação pudesse decorrer com o máximo de sucesso. Deste modo a ação que realizámos foi subordinada ao tema “*Rope Skipping* na Escola”. Pretendíamos mostrar algo novo, ou melhor, uma nova perspetiva de uma modalidade já conhecida que se encontra em expansão aqui em Portugal e que é de fácil aplicabilidade no dia a dia, nas aulas de EF, quer como parte de uma aula ou como de uma aula na sua íntegra.



A partir do momento que iniciámos a divulgação da mesma começaram a “cair” as primeiras inscrições, tendo chegado às 38, o que foi um número muito agradável para nós. Destes 38 alguns não compareceram mesmo assim contamos com um total de 34 pessoas presentes o que para nós foi muito positivo. Uma vez que acedemos ao desafio a nós colocado com todo o gosto, procuramos dar o nosso melhor, dedicarmo-nos ao máximo para que ação de formação fosse um sucesso. Para que assim fosse, para mim, seria importante conseguirmos um número de inscrições elevado, algo que foi conseguido.

Chegado o dia encontrava-me um pouco nervoso pois quando organizamos algo, a responsabilidade está do nosso lado e, sendo eu uma pessoa bastante exigente comigo próprio não iria admitir que algo corresse mal por minha culpa. Neste aspeto o NE esteve irrepreensível. De facto, tal não seria possível se não tivéssemos sido tão bem orientados e auxiliados por alguém com bastante experiência como foi a PC, que nos forneceu indicações e toda a ajuda para que a ação se concretizasse da melhor forma possível.

A formação foi dividida em duas partes, numa fase inicial uma exposição mais teórica por parte do Carlos Freitas (atleta e treinador da modalidade) e, posteriormente, numa vertente mais prática onde todos participaram e realizaram diversos exercícios propostos pelo formador. Foi extremamente agradável para mim aperceber-me que, por um lado, todos se encontravam interessados na exposição realizada pelo formador e, por outro lado, bastante entusiasmados e divertidos durante a parte prática. De facto, sou da opinião que a ação pecou por ter sido tão curta. Todos se encontravam muito interessados em conseguir realizar o que era requerido e demonstraram vontade em realizar mais situações. Ademais, todos ficaram admirados com as qualidades evidenciadas pelo formador sempre que exemplificava algo. Na verdade, apesar de muito jovem ele é muito bom na modalidade e conseguiu cativar e entusiasmar todos os participantes.

No final da formação tivemos um momento de convívio e realizámos um lanche simbólico presenteando todos os que participaram na ação de formação. Foi um momento muito interessante de convívio, troca de ideias e partilhas de experiências. Foi neste momento em que me apercebi em concreto

da satisfação por parte dos participantes uma vez que todos nos endereçaram felicitações pelo que havíamos realizado, o que é extremamente gratificante pois vemos reconhecido o nosso trabalho. É caso para afirmar que a ação de formação foi um sucesso e tal não seria possível sem o esforço e dedicação de cada um de nós, os quatro elementos do NE.

Estou certo que a realização desta ação de formação me dotou de inúmeros conhecimentos nos mais variadíssimos ramos. De acordo com Delors (2001) a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.**

O facto de termos concebido esta ação de formação permitiu-nos aprender a todos os níveis enumerados anteriormente: **aprender a conhecer**, uma vez que foi necessária uma recolha de informação e aprofundar os nossos conhecimentos na temática a que foi subordinada a ação de formação; **aprender a fazer**/conceber uma ação de formação realizando todos os aspetos organizativos que ela acarreta; **aprender a viver juntos**, uma vez que foi fundamental o trabalho de equipa para que esta se concretizasse; **aprender a ser**, na medida em que todos os conhecimentos e capacidades adquiridas contribuíram para revigorar as competências do nosso “ser professor”.

Esta atividade realizada no âmbito do EP foi única na medida em que a formação deve ser um direito e um dever do docente, pois os conhecimentos não são definitivos e estáticos, pelo contrário, estão em constante mutação e desenvolvimento. As instituições de ensino devem promover ações de formação que dotem os docentes de novos conhecimentos e ferramentas de modo a inovarem o ensino, levando-os a refletir também sobre as suas práticas de ensino. De acordo com Nóvoa (1992, p. 28) “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

### **4.3. Desenvolvimento Profissional**

A presente e última área “engloba as atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação”. Tem como principal objetivo, consciencializar o EE da “necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional” <sup>1</sup> (p.7), criando hábitos de investigação / ação / reflexão.

Foram várias as atividades desenvolvidas que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. No entanto, uma vez que algumas delas já estão referenciadas em tópicos anteriores, como foi o caso da ação de formação organizada, do papel da reflexão, do PFI, entre outros, considerei pertinente inserir o estudo de investigação nesta área, na medida em que este pretende responder a um problema que emergiu na minha prática. Não obstante, permitiu também desenvolver a minha capacidade no âmbito da investigação.

#### **4.3.1. Estudo de Investigação: Influência da classificação, na importância atribuída pelos alunos à disciplina de Educação Física: Comparação entre sexos**

##### **4.3.1.1. Resumo**

O facto da EF ter passado por um processo de quase marginalização, mediante as últimas alterações Legislativas, mais concretamente com a implementação do Decreto-Lei no139/2012 de 5 julho, que refere que a classificação da disciplina de EF é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final de ingresso ao ensino superior, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, trouxe consequências ao bom funcionamento das aulas de

EF bem como, à percepção dos alunos acerca da importância da mesma. Desta forma é, de todo, pertinente investigar a relação da classificação de EF deixar de ter preponderância na média final dos alunos com a importância que os alunos atribuem à disciplina. Além do referido, o presente estudo pretende estabelecer uma comparação entre sexos, bem como, aferir se, caso a disciplina fosse facultativa qual seria o grau de adesão à mesma. Para a recolha de dados foi aplicado um questionário (Anexo 1) desenvolvido por Tannehill et al. (1994), validado e traduzido para português por Brandão (2002), preenchido anonimamente por 106 alunos (60 do sexo feminino e 46 do sexo masculino) do 12º ano de escolaridade da EC. O questionário também englobava uma questão aberta. Os dados recolhidos foram analisados tendo por base o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22. Por sua vez, a resposta aberta foi submetida a análise de conteúdo (Queirós & Graça, 2013) e organizada em categorias. Da análise efetuada, ficou evidente que apesar de ser uma das disciplinas preferidas dos alunos, os alunos não atribuem o mesmo grau de importância quando comparada com outras. No que diz respeito à implementação do Decreto-Lei supracitado, ficou patente o desagrado evidenciado pelos alunos do sexo masculino e a divisão de opinião presente no sexo feminino.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA, INFLUÊNCIA DA CLASSIFICAÇÃO, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

#### **4.3.1.2. Introdução**

A EF tem passado por um processo de quase marginalização nos últimos anos. Várias foram as alterações legislativas no ensino básico e secundário, onde a disciplina de EF sofreu uma desvalorização, não apenas no currículo escolar dos alunos, como também no seu estatuto comparativamente às demais disciplinas.

O facto da EF não ser contabilizada na média final dos alunos do ensino secundário para efeitos de ingresso ao ensino superior (Decreto-Lei n.º139/2012; Secção III, capítulo IV; artigo 38º), é um tema bastante atual e

polémico que gerou revolta tanto em profissionais de EF como nos demais cidadãos. Várias foram as manifestações realizadas e artigos de opinião redigidos nos meios de comunicação social manifestando descontentamento face a esta lei. De facto, por algum tempo ainda pairou a ideia que a lei iria ser revogada, contudo, já passaram mais de três anos e a mesma mantém-se.

A nível profissional e pessoal, considero que esta desvalorização influenciou e continuará a influenciar a importância atribuída à disciplina pelos alunos que, conseqüentemente afeta a aprendizagem.

A investigação não teria, de todo, o mesmo interesse se eu, enquanto professor de EF, não tivesse denotado algumas atitudes por parte dos alunos que poderiam estar relacionadas com a situação supracitada. O facto de este ano estar a lecionar a uma turma de 12º ano que, possui alunos que gostam de EF, mas que não se empenham, não demonstram qualquer interesse pelo processo de avaliação e, o facto de por várias vezes ter ouvido, “agora a educação física não conta para média” num tom de provocação e total desrespeito e desinteresse pela disciplina, tornou pertinente o estudo desta temática.

#### **4.3.1.3. Revisão da Literatura**

##### ***Evolução da Educação Física e estado atual da disciplina***

Campos (2004) refere que a disciplina de EF tem sofrido diversas alterações, desde que foi institucionalizada, com o propósito de definir, de forma clara, a sua identidade e finalidade.

Para Lopes (1989) a EF, enquanto disciplina curricular teve origem nas vertentes da pedagogia e da medicina. Ao recuar alguns anos pode-se distinguir cinco referenciais axiológicos da evolução e tendências da EF referidos por Bañuelos (1986, cit. por Bom et al., 1988, p. 15): (1) Movimento ginástico na escola - higiene postural e respiratória / disciplina física e moral; (2) Mente sã em corpo são; (3) Rendimento físico e saúde física; (4) Reeducação motora; (5) Recreação e saúde integral.

De acordo com Bom et al. (1988), estas referências históricas são as mais importantes e, ainda hoje, influenciam as ideias e práticas preconizadas nas nossas escolas.

Segundo Pereira (2002) a evolução da EF em Portugal até 1975 pode ser esquematizada da seguinte forma:

- Até 1834 – Período de formação, sem linhas de força definidas;
- De 1834 até 1910 – Primeiro período da EF moderna, caracterizado principalmente pela descoberta da necessidade da EF, constatada em três setores: militar, médico e escolar;
- De 1910 a 1940 – Segundo período da EF, caracterizado essencialmente pela prospeção dos meios de ação que possibilitem a concretização da necessidade referida no período anterior;
- De 1940 até 1975 – Período no qual se procurou estruturar de forma metódica a prática e o ensino da EF, sistematizando os modos de atuar em relação às necessidades verificadas em determinados setores (escolar, militar, médico, ocupação dos tempos livres, trabalho profissional).

No entanto, foi após a revolução de 25 de abril de 1974 que sucederam as maiores alterações para o bem da EF. Pereira (2002) refere que o passo mais significativo foi dado com a criação dos Institutos Superiores de Educação Física (ISEF) e a sua integração na universidade. Graças à qualidade da sua forma de atuar, conseguiram-se afirmar não só no contexto cultural, educativo e desportivo, mas também, no meio universitário. Só desta forma é que se conseguiu alcançar a credibilidade e o respeito no meio universitário e na comunidade científica em geral. Todavia, o melhor ainda estaria para vir, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro) foi atribuída grande atenção e importância à EF e ao DE. No que diz respeito ao ensino básico, esta lei estabeleceu como um dos objetivos o “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, como parte integrante da formação geral do aluno e um meio de potenciar outros domínios do conhecimento” (Pereira, 2002, p. 89). No que diz respeito à Reforma do Sistema Educativo ficou legitimado que a EF fazia parte de todos os planos curriculares, do 1º ao 12º anos de escolaridade. Com esta alteração todos os

programas foram retificados e uma vez aprovados (julho de 1991) e após um período experimental foram sucessivamente implementados.

Como se pode constatar a EF sempre foi alvo de grande e profundas alterações enquanto disciplina curricular. A este propósito, Pina (2002), defende que existe uma crise de identidade na EF que é fortalecida pelas grandes transformações que a disciplina tem sofrido ao longo dos anos. Na mesma linha de pensamento, Calca (1993) referiu que a EF como disciplina nunca se encontrou numa situação clara e definida, mas sim caracterizada por oscilações no seu desenvolvimento.

Esta situação é facilmente perceptível ao efetuarmos uma análise aos acontecimentos e Decretos-Lei referentes à EF nos últimos anos:

✓ No Decreto-Lei no 286/89, são aprovados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, em que a EF passa a ser obrigatória do 1º ao 12º ano de escolaridade;

✓ O Decreto-Lei no 95/91, reflete o quadro geral da EF e do DE, onde é referido que a EF se desenvolve através de programas próprios e com três horas letivas semanais;

✓ O Despacho Normativo no 338/93 e o Despacho 30/SEED/95 estabeleceram que se os alunos frequentassem as aulas com regularidade, as classificações obtidas pelos alunos na disciplina de EF no ensino secundário não seriam consideradas para aprovação e transição de ano.

✓ Segundo o Decreto-Lei no 6/2001, a EF mantém estruturalmente o seu estatuto como disciplina obrigatória do 1º ao 9º ano de escolaridade, com uma carga horária semanal de 135 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos das formas que cada escola considerasse correta;

✓ Segundo o Decreto-Lei no 7/2001, a EF mantém o estatuto de disciplina da formação geral no ensino secundário, mas aumenta a sua carga horária para 180 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos por blocos letivos de 90 minutos;

✓ O Decreto-Lei no 74/2004, revoga o Despacho Normativo no 338/93 e o Despacho 30/SEED/95;

✓ O Decreto-Lei no 74/2004, refere que, em condições muito especiais, a escola poderá reduzir a carga horária da EF de dois blocos de 90 minutos no ensino secundário para um bloco de 90 minutos;

✓ O Decreto-Lei no 272/2007 termina com a possibilidade de redução da carga horária semanal da EF;

✓ Segundo o Decreto-Lei 139/2012, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de EF é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final;

✓ Atualmente está decorrer uma petição pública intitulada “Eu quero a Educação Física na minha média” apoiada pelo Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física. A petição teve início a 31 de julho de 2013 e, atualmente, 26 de agosto de 2015, conta com apenas 3105 assinaturas.

À luz dos factos referidos anteriormente, é inevitável não concordar com Pereira (2002, pp. 92-93) que reitera que a EF ainda não conquistou “o reconhecimento como área interdisciplinar específica no campo das ciências”. Para que tal aconteça, Pina (2002) defende que é essencial que a EF veja repensado o sentido da sua existência e as suas competências, sendo capaz de, projetar o futuro, sem deixar de olhar para o passado.

Pouco tempo depois de ter entrado em vigor a lei que retira a disciplina de EF do cálculo da média final dos alunos do ensino secundário, é necessário e importante perceber que implicações terá esta medida no funcionamento das aulas de EF e na importância atribuída à disciplina pelos alunos.

### ***Atitudes e Perceções dos Alunos face à Educação Física***

As atitudes são formadas através de crenças pessoais acerca de determinado objeto. A geração de uma crença acerca de determinado objeto pode ser positiva ou negativa, originando atitudes favoráveis ou desfavoráveis, respetivamente (Silberman & Subramaniam, 1999).

Theodorakis e Goudas (1997) referem que as atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem, como se comportam ou ambicionavam comportar



face a determinado objeto. De acordo com Steinhardt (1992, cit. por Brandão, 2002, p. 41), no caso específico da EF, os pensamentos, crenças e sentimentos que os alunos nutrem acerca dos colegas, professores e situações, em conjunto com as percepções de experiências anteriores, influenciam as suas atitudes para com a EF.

As constantes alterações a que a sociedade atual está sujeita, implica adaptações e modificações em alguns aspetos da nossa realidade política, social e educativa. Tendo presente o referido no item anterior, pode-se concluir que a EF não foge a esta realidade. No entanto, de acordo com Bento (1991), o caso particular da disciplina de EF, encerra possibilidades de ser uma das disciplinas a que os alunos atribuem maior preferência.

A escola enquanto organização, deve desempenhar um papel primordial no desenvolvimento integral das crianças e jovens. No que diz respeito ao currículo escolar a EF deve ser considerada uma disciplina tão importante como as demais. De acordo com Bento (1987), a EF, como qualquer outra disciplina escolar, requer uma modelação didática de forma a que o conteúdo programático seja colocado no processo de E/A ao serviço do desenvolvimento da personalidade do aluno. O autor vai mais longe ao referir que a EF é extremamente importante para a formação integral das crianças e jovens, bem como no desenvolvimento desportivo cultural dos mesmos.

De acordo com Brandão (2002) a EF escolar tem potencial para influenciar tanto positivamente como negativamente as atitudes dos alunos. A mesma autora, referindo-se a vários estudos realizados (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991), faz alusão para o currículo e os conteúdos curricular como fatores que mais contribuem para a falta de interesse dos alunos pela disciplina, atribuindo-lhe assim menor importância, o que influencia a sua atitude nas aulas.

Tendo presente os duros golpes que a EF tem sofrido, referidos no item anterior que a levaram a ver reduzida a sua carga horária e deixar de ser contabilizada na média final dos alunos, na procura pelo respeito e igualdade de reconhecimento perante as outras disciplinas, é legítimo afirmar que estes

são fatores que podem influenciar, não só a forma como os alunos percebem a disciplina, mas também a importância que atribuem à mesma.

É então correto afirmar que assiste-se atualmente a uma desvalorização da disciplina de EF por parte dos governantes, que pode comprometer gravemente o desenvolvimento integral das crianças e jovens portugueses.

### ***O Sexo como Fator Influenciador de Atitudes e Percepções***

Brandão (2002) refere que cada indivíduo constrói o seu significado de sexo. Todavia, o reconhecimento de este é construído socialmente, permitindo considerar práticas educacionais que são desiguais e que se centram na influência de pressões sociais.

Segundo Lee et al. (1999), as primeiras experiências vividas na infância e a forma como os rapazes e as raparigas são socializados para as atividades desportivas assumem-se como a primeira fonte de influência da percepção, interpretação e comportamento dos alunos face aos currículos e conteúdos curriculares oferecidos em EF.

De acordo com Chepyator-Thompson e Ennis (1997) a reprodução da cultura da masculinidade e feminilidade pode revelar-se através do currículo adoptado e através do currículo oculto. As autoras referem que os alunos mostram-se, em grande parte das vezes, conformados com a expressão cultural dominante da masculinidade e feminilidade na EF. Os modelos de comportamento das raparigas são consistentes com esta visão ideológica feminina, quer na seleção, quer na participação nas atividades da aula, enquanto os modelos de comportamento dos rapazes traduzem-se na participação em atividades reproduzindo conceitos masculinos. Ainda segundo as mesmas autoras, as atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas privilegiam as formas tradicionais predominantemente masculinas, isto é, atividades que enfatizam valores como a robustez física, a competitividade e a agressividade, por parte dos rapazes, e atividades consistentes com as formas tradicionais da feminilidade, envolvendo características emocionais e aspetos relacionados com a aparência física, por parte das raparigas. Não obstante, as mesmas autoras referem ainda que alguns alunos rejeitam as formas de cultura

da masculinidade e feminilidade vividas nos ambientes de EF, sugerindo o aparecimento de novas formas de identidade.

De acordo com Brandão (2002) diversos professores continuam a reproduzir ao invés de alterar, o estereótipo do género ao apresentar opções que, tradicionalmente, se identificam com atividades masculinas. De acordo com Williams e Woodhouse (1996) inúmeros professores continuam a subscrever formas estereotipadas de género, que se manifestam na exclusão do ensino de determinadas atividades, como é o exemplo da dança (por professores do sexo masculino) e das atividades de aventura (pelos professores do sexo feminino).

De acordo com Brandão (2002) os alunos do sexo masculino tendem a manifestar o seu descontentamento quando envolvidos em atividades que percecionem como atividades femininas. Da mesma forma que, algumas alunas rejeitam jogar um desporto que percecionem como masculino e, outras expressam o desejo de participar em referidos jogos, mas não junto dos rapazes. Lee et al. (1999), no seu estudo, revelou que a participação masculina e feminina tende a valorizar atividades percecionadas com o seu sexo.

De acordo com Williams e Woodhouse (1996) os desportos coletivos são áreas de atividades responsáveis por significativas diferenças entre rapazes e raparigas, com os primeiros a demonstrar uma atitude marcadamente mais positiva face aos desportos coletivos comparativamente com as raparigas.

Em suma, a literatura parece demonstrar perceções mais favoráveis ao interesse e prazer nas práticas desportivas, assim como uma maior valorização da EF nos alunos do sexo masculino quando comparados com o sexo feminino (Lee et al., 1999; Treanor et al., 1998; Williams e Woodhouse, 1996).

Se a fomentação de atitudes positivas para com a EF assume-se como um objetivo da EF e os professores podem influenciar de forma vincada os fatores determinantes da atitude, deve-se então, controlar tais determinantes de forma sistemática. Se tal suceder, a EF e a sua vivência por alunos do sexo masculino e feminino pode ser fortemente melhorada (Brandão, 2002).

#### **4.3.1.4. Objetivos do Estudo**

##### **4.3.1.4.1. Objetivo Geral**

O objetivo principal deste estudo foi comparar a importância que os alunos do sexo masculino atribuem à disciplina de EF relativamente às alunas do sexo feminino, tendo em consideração as alterações legislativas decorrentes do Decreto-Lei nº139/2012.

##### **4.3.1.4.2. Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar a perceção dos alunos relativamente ao valor e importância da EF, averiguando possíveis diferenças entre sexos;
- ✓ Aferir se, caso a disciplina fosse facultativa, qual o grau de adesão à mesma, averiguando possíveis diferenças entre sexos;
- ✓ Apurar o grau de importância da EF comparativamente a outras disciplinas, averiguando possíveis diferenças entre sexos;
- ✓ Apurar o grau de preferência da EF comparativamente a outras disciplinas, averiguando possíveis diferenças entre sexos;
- ✓ Identificar o entendimento dos alunos relativamente aos fatores de agrado e desagrado nas aulas de EF, averiguando possíveis diferenças entre sexos;
- ✓ Identificar a posição dos alunos acerca da implementação do Decreto-Lei supracitado, averiguando possíveis diferenças entre sexos.

#### **4.3.1.5. Metodologia**

##### **4.3.1.5.1. Amostra**

Para este estudo contou-se com uma amostra de 106 alunos, sendo 60 do sexo feminino e 46 do sexo masculino (apresentando uma percentagem de 56,6%, e de 43,4% respetivamente do total da amostra), da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situada no concelho do Porto, freguesia de Cedofeita.

Todos os alunos inquiridos frequentavam o 12º ano de escolaridade, estando inscritos na disciplina de EF, num total de seis turmas. No que concerne à área frequentada pelos alunos, duas turmas eram do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, duas do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas e, por último uma turma do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

#### **4.3.1.5.2. Instrumento de recolha de dados**

##### **4.3.1.5.2.1. Identificação do questionário**

Para a realização deste estudo, foi utilizado o questionário desenvolvido por Tannehill et al. (1994), validado e traduzido para português por Brandão (2002), ajustando-o à realidade Portuguesa. Este questionário tem como título “Atitudes dos alunos face à Disciplina de Educação Física” e é constituído por 42 itens, resultantes de constructos da atitude, (Byrd e Ross, 1991; Goodlad, 1984; Luke e Sinclair, 1991; Rice, 1988; Tannehill e Zakrajsek, 1993, cit. por Brandão, 2002, p. 65) que foram pensados e estruturados para fornecer informação acerca das atitudes dos alunos para com a disciplina de EF.

Os constructos foram utilizados de modo a organizar o questionário em 5 secções: (1) Dados biográficos; (2) Objetivos, finalidades e valores da EF; (3) Perceções de agrado e desagrado pela disciplina e perceções da sua importância na formação; (4) Perceção da importância e grau de preferência da EF, comparativamente com outras áreas disciplinares; (5) Atividades mais e menos preferidas no currículo da EF.

As informações respeitantes aos dados biográficos, incorporam os dados pessoais do aluno: sexo, idade e nível de escolaridade, se pertencem a alguma equipa do desporto escolar e desportos que praticam ou praticaram.

As questões da segunda secção, foram consideradas os itens 1, 2, 3, 4 e 5, correspondendo aos primeiros 5 itens. Os alunos foram questionados acerca do que consideravam que a EF deveria promover e, o que de facto promove e acerca daquilo que mais lhes agrada e desagrada nas aulas de EF. Foi usada uma escala de *Likert* com 5 opções de resposta que restringiram as

respostas dos alunos a (1) “Concordo Totalmente” até (5) “Discordo Totalmente”. Foi ainda colocada uma questão fechada para recolher informação sobre as percepções dos alunos, relativamente à importância da atitude, valores e características de desenvolvimento pessoal que são fomentadas nas aulas de EF. Para o efeito, solicitou-se aos alunos que seleccionassem, as 2 opções que considerassem mais importantes e 2 que considerassem menos importantes, no domínio afetivo (item nº 10)

A terceira parte tem como objetivo, recolher os aspetos de maior e menor agrado pela EF, no qual foram colocadas questões fechadas. Foi pedido aos alunos que indicassem o nível de importância da EF na sua formação a nível do ensino secundário (item nº6) e se optariam por frequentar a disciplina de EF, caso esta fosse de cariz opcional (item nº7).

Na quarta parte, foi utilizado novamente a escala de *Likert* com 5 opções de resposta, que restringiam as respostas desde o “muito mais importante” (5) até ao “muito menos importante” (1) - itens nº 8 e 9, para aferir a importância e preferência da EF em relação a outras disciplinas.

Na secção seguinte, era pedido que o aluno enumerasse 2 técnicas e atividades, ensinadas pelos programas de EF percecionadas como as mais importantes e menos importantes.

#### **4.3.1.5.2.2. Adaptação do questionário**

O questionário foi transcrito e procedeu-se a uma alteração do número das questões para que decorressem numa ordem lógica. Para este estudo, foi ainda elaborada e acrescentada uma questão de resposta aberta, com o propósito de recolher informações acerca da posição dos alunos em relação às alterações implementadas com o Decreto-Lei supracitado.

#### **4.3.1.5.3. Procedimentos metodológicos**

Para que os questionários fossem passíveis de serem aplicados, os docentes de EF responsáveis por cada turma, foram contactados no sentido de obter as suas autorizações para intervir nas suas aulas e proceder à aplicação

dos questionários junto dos alunos. Estes não levantaram qualquer entrave, tendo-se mostrado bastante recetivos para me receber nas suas aulas, disponibilizando a sua ajuda e total cooperação.

Antes da entrega e preenchimento do questionário, os alunos foram informados da finalidade do estudo onde foi garantido o anonimato, sendo os resultados usados unicamente para o propósito do presente estudo e, informado que a sua participação seria voluntária.

Após recolha dos dados, procedeu-se à transferência da informação para uma base de dados criada no programa estatístico SPSS versão 22 para serem analisados.

#### **4.3.1.5.4. Procedimentos estatísticos**

Os dados obtidos foram analisados através do programa estatístico SPSS versão 22, transformando os dados recolhidos em informações estruturadas. De seguida, realizou-se uma análise descritiva com a aplicação das tabelas de contingência (*crosstabs*), o que proporcionou a realização de uma leitura mais esclarecedora dos resultados dos questionários, através da comparação das frequências e percentagens das escolhas dos alunos.

Para indagar a relação entre as variáveis, foi utilizado o teste estatístico Qui-Quadrado (*Chi-Square Tests*). De acordo com Pereira (2008) o teste de independência do Qui-Quadrado permite averiguar se duas variáveis estão relacionadas. Este teste foi realizado em todas as secções do questionário. Para a rejeição da hipótese nula o valor do teste Qui-Quadrado *Pearson* é 13,639 com um nível de significância inferior a 0,005. Isto significa que para a hipótese nula ser verdadeira, é esperado encontrar um valor de  $\chi^2$  de 13,639 ou superior.

#### **4.3.1.5.5. Análise das respostas aberta**

Nesta fase foi necessário utilizar a técnica qualitativa, “Análise de conteúdo” (Queirós & Graça, 2013) para o tratamento correto da informação.

Deste modo, a análise das respostas abertas consistiu no levantamento de todas as ocorrências, para que se pudesse verificar quantos alunos responderam positivamente e negativamente à questão colocada, identificando assim os alunos que estavam de acordo com a implementação do Decreto-Lei e não. Dentro dessas duas opções elaboraram-se, *a posteriori*, subcategorias mediante a justificação/opinião dos alunos.

#### 4.3.1.6. Apresentação dos Resultados

Após a concretização do tratamento estatístico, procedeu-se à apresentação dos resultados. Estes foram organizados de acordo com os objetivos propostos para o presente estudo.

#### ***Importância atribuída à disciplina da EF na formação a nível do ensino secundário***

Analisadas as respostas respeitantes à importância que os alunos atribuem à disciplina de EF na sua formação de ensino secundário (Quadro 1), pode-se constatar que não existem diferenças estatísticas significativas ( $\chi^2 = 4,071$ ;  $\rho = 0,397$ ) no que diz respeito ao sexo masculino e feminino.

Do total de alunos inquiridos (106), 63,2% consideram que a EF é “muito importante” ou “importante” na sua formação a nível do secundário. Dos 46 alunos do sexo masculino (doravante designados por alunos) 65,8% possuem o mesmo pensamento, e das 60 alunas do sexo feminino (doravante designadas por alunas) 61,7% também têm a mesma opinião. Estes resultados evidenciam que os alunos do sexo masculino atribuem maior importância à EF, mas não de forma significativa.

**Quadro 1** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes à importância atribuída à disciplina de EF na formação a nível do ensino secundário

Qual a importância da EF na formação a nível do ensino secundário?	Muito Importante	Importante	Algo Importante	Pouco Importante	Sem alguma importância	$\chi^2$	$\rho$
Masculino	34,8%	30,4%	15,2%	15,2%	4,3%	4,071	0,397
Feminino	20,0%	41,7%	11,7%	18,3%	8,3%		
Total	26,4%	36,8%	13,2%	17,0%	6,6%		



### **Adesão à disciplina de EF caso esta fosse de carácter opcional**

Quando confrontados acerca da possibilidade de escolherem a disciplina de EF, caso esta se assumisse de carácter opcional (Quadro 2), a maioria dos alunos em geral respondeu de forma afirmativa, nomeadamente, 63% dos alunos e 65% das alunas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados alertam-nos para uma atitude positiva em relação à disciplina de EF. No entanto, por uma margem curta, pouco mais de metade dos inquiridos optaria pela participação nas aulas de EF.

**Quadro 2** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes à adesão à disciplina de EF, caso esta fosse de carácter opcional

<b>Escolheria a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b><math>\rho</math></b>
<b>Masculino</b>	63,0%	37,0%	0,043	0,835
<b>Feminino</b>	65,0%	35,0%		
<b>Total</b>	64,2%	35,8%		

### **Importância atribuída à EF comparativamente com as outras disciplinas**

No que concerne à importância atribuída à disciplina de EF comparativamente às outras disciplinas pelos alunos (Quadro 3), pode-se constatar que a EF é considerada “muito menos importante” ou “menos importante” do que a Matemática (M-65,2%; F-65,0%), as Ciências (M-60,8%; F-53,3%), o Português (M-67,4%; F-65,0%), a História (M-47,8%; F-55,0%) e a Língua Estrangeira (M-56,1%; F-50,0%), não se verificando diferenças significativas entre sexo.

Comparativamente à disciplina de Educação Visual a EF é considerada “muito mais importante” e “mais importante” pelos alunos (60,9%). No que diz respeito às alunas, pode-se constatar alguma incerteza. A maioria considera a EF com o “mesmo grau de importância” (36,7%). Verificando-se aqui uma diferença estatística ligeiramente significativa ( $\chi^2 = 11,353$ ;  $\rho = 0,023$ ).

Não obstante, é pertinente chamar a atenção que, por um lado, é superior a percentagem de alunas que confere igual grau de importância à EF quando comparadas com o sexo masculino. Por outro lado, é superior a percentagem de alunos que confere um grau de importância à EF

comparativamente às outras disciplinas, quando comparados com o sexo feminino.

**Quadro 3** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes à importância atribuída à disciplina de EF comparativamente com as outras disciplinas

Qual a importância da EF relativamente a outras disciplinas?		Muito menos Importante	Menos Importante	Mesmo grau de importância	Mais Importante	Muito mais Importante	$\chi^2$	$\rho$
Matemática	M	32,6%	32,6%	10,9	6,5%	17,4%	4,535	0,338
	F	35,0%	30,0%	21,7%	6,7%	6,7%		
	T	34,0%	31,1%	17,0%	6,6%	11,3%		
Ciências	M	30,4%	30,4%	19,6%	8,7%	10,9%	2,084	0,720
	F	28,3%	25,0%	31,7%	6,7%	8,3%		
	T	29,2%	27,4%	26,4%	7,5%	9,4%		
Português	M	37,0%	30,4%	15,2%	4,3%	13,0%	0,989	0,911
	F	30,0%	35,0%	20,0%	3,3%	11,7%		
	T	33,0%	33,0%	17,9%	3,8%	12,3%		
História	M	23,9%	23,9%	23,9%	6,5%	21,7%	6,692	0,153
	F	23,3%	31,7%	23,3%	15,0%	6,7%		
	T	23,6%	28,3%	23,6%	11,3%	13,2%		
Língua Estrangeira	M	30,4%	26,1%	17,4%	8,7%	17,4%	5,378	0,251
	F	30,0%	20,0%	31,7%	11,7%	6,7%		
	T	30,2%	22,6%	25,5%	10,4%	11,3%		
Educação Visual	M	10,9%	6,5%	21,7%	23,9%	37,0%	11,353	0,023
	F	13,3%	18,3%	36,7%	18,3%	13,3%		
	T	12,3%	13,2%	30,2%	20,8%	23,6%		

### ***Grau de preferência da EF comparativamente com as outras disciplinas***

Ao examinar o grau de preferência da EF comparativamente às outras disciplinas, verifica-se que os alunos preferem a EF em relação às outras disciplinas (Quadro 4). Observam-se valores percentuais mais elevados nas categorias, “maior” e “muito maior” no que diz respeito ao grau de preferência da EF em relação à Matemática (M-60,9%; F-51,6%), às Ciências (M-56,6%; F-45,0%), ao Português (M-63,1%; F-45,0%), à História (M-58,7%; F-50,0%), à Língua Estrangeira (M-43,5%; F-41,7%) e à Educação Visual (M-71,7%; F-38,3%).

Não obstante, o facto de nos dois sexos a EF assumir-se como disciplina favorita em relação às restantes, foram encontrada diferenças significativas entre sexo em algumas disciplinas, nomeadamente Português, ( $\chi^2 = 19,156$ ;  $\rho = 0,001$ ), História ( $\chi^2 = 17,342$ ;  $\rho = 0,002$ ) e Educação Visual ( $\chi^2 = 16,300$ ;  $\rho = 0,003$ ). Em todas as situações as alunas encontram-se um pouco mais indecisas quanto à sua preferência, na medida em que a

percentagem é distribuída pelas opções de forma equilibrada, enquanto nos alunos é, de forma mais perentória, atribuída a preferência à disciplina da EF.

**Quadro 4** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes ao grau de preferência da EF comparativamente com as outras disciplinas

Qual o grau de preferência da EF relativamente às outras disciplinas?		Muito menor	Menor	Igual	Maior	Muito maior	$\chi^2$	$\rho$
Matemática	M	15,2%	15,2%	8,7%	19,6%	41,3%	5,748	0,219
	F	25,0%	6,7%	16,7%	23,3%	28,3%		
	T	20,8%	10,4%	13,2%	21,7%	34,0%		
Ciências	M	8,7%	17,4%	17,4%	19,6%	37,0%	6,924	0,140
	F	23,3%	10,0%	21,7%	23,3%	21,7%		
	T	17,0%	13,2%	19,8%	21,7%	28,3%		
Português	M	10,9%	15,2%	10,9%	10,9%	52,2%	19,156	0,001
	F	21,7%	13,3%	20,0%	30,0%	15,0%		
	T	17,0%	14,2%	16,0%	21,7%	31,1%		
História	M	26,1%	8,7%	6,5%	8,7%	50,0%	17,342	0,002
	F	16,7%	16,7%	16,7%	30,0%	20,0%		
	T	20,8%	13,2%	12,3%	20,8%	33,0%		
Língua Estrangeira	M	21,7%	13,0%	21,7%	8,7%	34,8%	8,848	0,065
	F	21,7%	15,0%	21,7%	26,7%	15,0%		
	T	21,7%	14,2%	21,7%	18,9%	23,6%		
Educação Visual	M	13,0%	4,3%	10,9%	13,0%	58,7%	16,300	0,003
	F	16,7%	20,0%	25,0%	15,0%	23,3%		
	T	15,1%	13,2%	18,9%	14,2%	38,7%		

### **Percepções do currículo desejado vs. currículo vivido**

A análise dos dados revela que existe uma concordância de opinião entre os dois sexos acerca da maioria dos aspetos que deveriam ser desenvolvidos nas aulas de EF (Quadro 5). Os únicos aspetos que causaram mais divergência, e onde foram descobertas diferenças estatisticamente significativas, foram “ensinar-me técnicas de dança” ( $\chi^2 = 17,043$ ;  $\rho = 0,002$ ) e “ensinar-me jogos recreativos” ( $\chi^2 = 17,244$ ;  $\rho = 0,002$ ). No que diz respeito ao “ensinar-me técnica de dança”, dos alunos inquiridos 54,3% “não concorda” e “discorda totalmente”, enquanto que das alunas inquiridas apenas 22,3% partilham da mesma opinião. No que concerne ao “ensinar-me jogos recreativos”, dos alunos inquiridos 39,2% “não concorda” e “discorda totalmente”, enquanto que das alunas inquiridas apenas 16,6% partilham da mesma opinião.

No que diz respeito aos outros aspetos, pode-se constatar que “melhorar a condição física” (M-86,9%; F-81,7%), “ensinar técnicas de

desportos coletivos” (M-78,3%; F-73,3%), “ensinar-me a praticar desportos coletivos” (M-74,0%; F-71,7%), “ensinar técnicas de desportos individuais” (M-76,1%; F-68,3%) e “ensinar-me a praticar desportos individuais” (M-74,1%; F-75,0%) foram referenciados como os aspetos em que os alunos concordavam que deveriam ser desenvolvidos na disciplina, sem encontrar diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos.

**Quadro 5** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes às percepções do currículo desejado

Idealmente, penso que a EF deveria:		Concordo Totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Não Concordo	Discordo Totalmente	$\chi^2$	$\rho$
Melhorar a condição física	M	47,8%	39,1%	10,9%	0,0%	2,2%	2,131	0,712
	F	36,7%	45,0%	15,0%	1,7%	1,7%		
	T	41,5%	42,5%	13,2%	0,9%	1,9%		
Ensinar técnicas de desportos coletivos	M	50,0%	28,3%	19,6%	2,2%	0,0%	6,493	0,165
	F	28,3%	45,0%	20,0%	5,0%	1,7%		
	T	37,7%	37,7%	19,8%	3,8%	0,9%		
Ensinar-me a praticar desportos coletivos	M	45,7%	28,3%	26,1%	0,0%	0,0%	4,758	0,313
	F	31,7%	40,0%	23,3%	3,3%	1,7%		
	T	37,7%	34,9%	24,5%	1,9%	0,9%		
Ensinar técnicas de desportos individuais	M	45,7%	30,4%	21,7%	2,2%	0,0%	3,991	0,407
	F	28,3%	40,0%	26,7%	3,3%	1,7%		
	T	35,8%	35,8%	24,5%	2,8%	0,9%		
Ensinar-me a praticar desportos individuais	M	45,7%	28,3%	23,9%	2,2%	0,0%	7,467	0,113
	F	25,0%	45,0%	28,3%	0,0%	1,7%		
	T	34,0%	37,7%	26,4%	0,9%	0,9%		
Ensinar-me técnicas de dança	M	13,0%	10,9%	21,7%	21,7%	32,6%	17,043	0,002
	F	13,3%	26,7%	36,7%	18,3%	5,0%		
	T	13,2%	19,8%	30,2%	19,8%	17,0%		
Ensinar-me jogos recreativos	M	19,6%	10,9%	30,4%	19,6%	19,6%	17,244	0,002
	F	16,7%	43,3%	23,3%	13,3%	3,3%		
	T	17,9%	29,2%	26,4%	16,0%	10,4%		

No que diz respeito à percepção do currículo vivido (Quadro 6) pode-se verificar que existe uma concordância de opinião entre os dois sexos acerca dos aspetos que são desenvolvidos, de facto, nas aulas de EF. É importante também referir que os dados não variam muito, quando comparados com o quadro anterior. Desta forma o “melhorar a condição física” (M-76,1%; F-65,0%), “ensinar técnicas de desportos coletivos” (M-73,9%; F-76,7%), “ensinar-me a praticar desportos coletivos” (M-76,0%; F-75,0%), “ensinar técnicas de desportos individuais” (M-65,2%; F-60,0%) e “ensinar-me a praticar desportos individuais” (M-63,1%; F-61,7%) foram referenciados como os aspetos que os alunos sentem ser desenvolvidos ao longo das aulas de EF. No

que diz respeito aos restantes aspetos, os alunos em geral sentem que não são desenvolvidos ao longo das aulas, nomeadamente, “ensinar-me jogos recreativos” (M-32,6%; F-33,4%) e, de forma mais acentuada, “ensinar-me técnicas de dança” (M-13,0%; F- 11,7%). Importa ainda referir que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos.

Considero importante atentar aos valores de “melhorar a condição física” onde sucedeu uma descida abrupta dos valores percentuais. Podendo-se então aferir que, apesar de os alunos o referenciaram como um aspeto importante a ser desenvolvido ao longo das aulas, não sentem, de facto, esse desenvolvimento da mesma forma.

**Quadro 6** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes às perceções do currículo vivido

De facto, as minhas aulas de EF contribuem para:		Concordo Totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Não Concordo	Discordo Totalmente	$\chi^2$	$\rho$
Melhorar a condição física	M	41,3%	34,8%	7,8%	3,0%	3,0%	3,032	0,553
	F	43,3%	21,7%	20,0%	8,3%	6,7%		
	T	42,5%	27,4%	17,0%	6,6%	6,6%		
Ensinar técnicas de desporto coletivos	M	43,5%	30,4%	21,7%	2,2%	2,2%	8,572	0,073
	F	30,0%	46,7%	10,0%	11,7%	1,7%		
	T	35,8%	39,6%	15,1%	7,5%	1,9%		
Ensinar-me a praticar desporto coletivos	M	37,0%	39,1%	19,6%	4,3%	0,0%	2,305	0,680
	F	30,0%	45,0%	15,0%	8,3%	1,7%		
	T	33,0%	42,5%	17,0%	6,6%	0,9%		
Ensinar técnicas de desporto individuais	M	32,6%	32,6%	30,4%	4,3%	0,0%	4,694	0,320
	F	21,7%	38,3%	25,0%	13,3%	1,7%		
	T	26,4%	35,8%	27,4%	9,4%	0,9%		
Ensinar-me a praticar desporto individuais	M	34,8%	28,3%	30,4%	4,3%	2,2%	4,624	0,328
	F	21,7%	40,0%	25,0%	11,7%	1,7%		
	T	27,4%	34,9%	27,4%	8,5%	1,9%		
Ensinar-me técnicas de dança	M	4,3%	8,7%	10,9%	26,1%	50,0%	13,551	0,009
	F	0,0%	11,7%	25,0%	41,7%	21,7%		
	T	1,9%	10,4%	18,9%	34,9%	34,0%		
Ensinar-me jogos recreativos	M	15,2%	17,4%	19,6%	17,4%	30,4%	9,340	0,053
	F	6,7%	26,7%	31,7%	23,3%	11,7%		
	T	10,4%	22,6%	26,4%	20,8%	19,8%		

### ***Fatores de agrado e desagrado nas aulas de EF***

No que diz respeito aos fatores de agrado nas aulas de EF (Quadro 7), pode-se constatar que os alunos em geral destacaram de forma positiva todos os aspetos referidos no questionário sem serem encontradas diferenças significativas entre sexo. No entanto, é importante atentar ao “eu ter êxito nas atividades” que apesar de, estatisticamente, de acordo com o teste Qui-

Quadrado de *Pearson*, não ser significativo, encontra-se muito perto de o ser, na medida em que os alunos dão uma maior importância (69,6%) ao ser bem-sucedidos, quando comparados com as alunas (51,6%).

Como fatores que causam maior agrado nos alunos nas aulas de EF, é importante atentar aos valores de “terem atividades diversificadas” (M-74,0%; F-60,0%), “serem aulas divertidas” (M-76,1%; F-66,7%) e o “eu gostar do professor” (M-78,2%; F-76,7%), na medida que se assumem como os que mais agradam os alunos.

**Quadro 7** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes aos fatores de agrado nas aulas de EF

Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:		Concordo Totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Não Concordo	Discordo Totalmente	$\chi^2$	$\rho$
Serem aulas mistas	M	37,0%	32,6%	23,9%	2,2%	4,3%	5,104	0,277
	F	26,7%	25,0%	31,7%	11,7%	5,0%		
	T	31,1%	28,3%	28,3%	7,5%	4,7%		
Terem atividades diversificadas	M	37,0%	37,0%	21,7%	2,2%	2,22%	5,285	0,259
	F	40,0%	20,0%	26,7%	6,7%	6,7%		
	T	38,7%	27,4%	24,5%	4,7%	4,7%		
Proporcionarem-me momentos de pausa	M	21,7%	41,3%	17,4%	10,9%	8,7%	5,196	0,268
	F	26,7%	21,7%	26,7%	16,7%	8,3%		
	T	24,5%	30,2%	22,6%	14,2%	8,5%		
Serem aulas divertidas	M	52,2%	23,9%	21,7%	2,2%	0,0%	8,543	0,074
	F	26,7%	40,0%	28,3%	1,7%	3,3%		
	T	37,7%	33,0%	25,5%	1,9%	1,9%		
Eu gostar do professor	M	47,8%	30,4%	19,6%	2,2%	0,0%	1,537	0,674
	F	36,7%	40,0%	21,7%	1,7%	0,0%		
	T	41,5%	35,8%	20,8%	1,9%	0,0%		
Eu ter êxito nas atividades	M	43,5%	26,1%	26,1%	2,2%	2,2%	11,063	0,026
	F	18,3%	33,3%	28,3%	13,3%	6,7%		
	T	29,2%	30,2%	27,4%	8,5%	4,7%		
Eu ter aulas bem organizadas	M	41,3%	28,3%	26,1%	2,2%	2,2%	2,480	0,648
	F	28,3%	40,0%	26,7%	1,7%	3,3%		
	T	34,0%	34,9%	26,4%	1,9%	2,8%		
O processo de avaliação ser justo	M	41,3%	21,7%	26,1%	8,7%	2,2%	1,860	0,761
	F	31,7%	28,3%	28,3%	6,7%	5,0%		
	T	35,8%	25,5%	27,4%	7,5%	3,8%		

No que concerne aos fatores de desagradado nas aulas de EF (Quadro 8), pode-se constatar, através dos valores percentuais reduzidos de “concordo totalmente” e “concordo”, juntamente com os valores percentuais elevados de “não concordo” e “discordo totalmente”, que são diminutos os aspetos de desagradado para com a disciplina de EF. Não obstante é importante atentar para o facto de em “eu não ter habilidade para o desporto” serem encontrados

valores estatisticamente significativos ( $\chi^2 = 20,001$ ;  $\rho = 0,000$ ) remetendo-nos para uma acentuada diferença entre sexos. Se por um lado, dos alunos inquiridos 87% não o vêem como um fator de desagrado em relação à disciplina de EF, as alunas encontram-se mais divididas. De tal forma que, apenas 48,4% partilham da mesma opinião e 31,6% sentem o facto de não ter habilidade para o desporto como um fator de desagrado.

Nos demais fatores, pode-se constatar que os alunos discordaram veemente de todos os aspetos referidos no questionário sem serem encontradas diferenças significativas entre sexo.

**Quadro 8** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes aos fatores de desagrado nas aulas de EF

Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:		Concordo Totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Não Concordo	Discordo Totalmente	$\chi^2$	$\rho$
O processo de avaliação ser injusto	M	8,7%	2,2%	19,6%	21,7%	47,8%	4,022	0,403
	F	5,0%	10,0%	23,3%	25,0%	36,7%		
	T	6,6%	6,6%	21,7%	23,6%	41,5%		
Não me sentir motivado	M	8,7%	8,7%	10,9%	32,6%	39,1%	1,625	0,804
	F	11,7%	6,7%	18,3%	30,00%	33,3%		
	T	10,4%	7,5%	15,1%	31,1%	35,8%		
Eu não ter habilidade para o desporto	M	4,3%	0,0%	8,7%	34,8%	52,2%	20,001	0,000
	F	18,3%	13,3%	20,0%	26,7%	21,7%		
	T	12,3%	7,5%	15,1%	30,2%	34,9%		
Eu não gostar do professor	M	2,2%	2,2%	8,7%	26,1%	60,9%	0,221	0,994
	F	3,3%	1,7%	10,0%	25,0%	60,0%		
	T	2,8%	1,9%	9,4%	25,5%	60,4%		
Eu não gostar de me equipar	M	0,0%	2,2%	8,7%	28,3%	60,9%	5,600	0,231
	F	8,3%	5,0%	11,7%	28,3%	46,7%		
	T	4,7%	3,8%	10,4%	28,3%	52,8%		
Eu ser obrigado a tomar banho	M	0,0%	4,3%	2,2%	13,0%	80,4%	12,212	0,016
	F	5,0%	0,0%	16,7%	18,3%	60,0%		
	T	2,8%	1,9%	10,4%	16,0%	68,9%		
O tempo das aulas ser muito escasso	M	8,7%	13,0%	15,2%	26,1%	37,0%	1,965	0,742
	F	11,7%	15,0%	23,3%	20,0%	30,0%		
	T	10,4%	14,2%	19,8%	22,6%	33,0%		
As aulas serem desorganizadas	M	0,0%	4,3%	6,5%	34,8%	54,3%	6,232	0,183
	F	6,7%	0,0%	10,0%	35,0%	48,3%		
	T	3,8%	1,9%	8,5%	34,9%	50,9%		

### **Posição dos alunos acerca da implementação do Decreto-Lei nº139/2012**

Os alunos, quando confrontados acerca da sua posição em relação à implementação do Decreto-Lei nº139/2012 (Quadro 9), que refere que a classificação da disciplina de EF é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final de

ingresso ao ensino superior, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, observamos diferenças estatisticamente muito significativas entre os resultados dos alunos do sexo masculino e sexo feminino ( $\chi^2 = 16,266$ ;  $\rho = 0,001$ ). Enquanto as alunas encontram-se um pouco divididas no que diz respeito à implementação do Decreto-Lei supracitado (53,3% a favor; 46,7% contra), os alunos encontram-se contra o facto da EF não ser contabilizada na média final para efeitos de ingresso no ensino superior (84,8% contra; 15,2% a favor). Estes resultados, permitem verificar que os alunos encontram-se esmagadoramente contra a lei introduzida enquanto que, as alunas encontram-se um pouco divididas, com uma ligeira tendência para concordar com a lei. Desta forma, é correto afirmar que os alunos do sexo masculino valorizam mais a disciplina de EF no currículo escolar, quando comparados com o sexo feminino.

**Quadro 9** – Tabela de contingência dos valores percentuais relativos,  $\chi^2$  e  $\rho$ , referentes à posição dos alunos acerca da implementação do Decreto-Lei nº139/2012

Consideras uma boa decisão o facto da EF já não ser contabilizada na média final?	SIM	NÃO	$\chi^2$	$\rho$
Masculino	15,2%	84,8%	16,266	0,001
Feminino	53,3%	46,7%		
Total	39,6%	60,4%		

No que diz respeito à justificação das respostas, a sua análise foi efetuada através do método qualitativo de Análise de Conteúdo, proposto por Queirós e Graça (2013).

De acordo com os resultados obtidos a categorização foi realizada de acordo com a opinião dos alunos, sendo agrupadas mediante a sua posição perante a implementação do Decreto-Lei nº139/2012: concordam e não concordam.

No que diz respeito aos alunos que concordaram e consideraram uma boa decisão a implementação do Decreto-Lei supracitado, as suas respostas foram organizadas de acordo as seguintes categorias: “Sem Justificação”, “Prejudica menos aptos”, “prejudica a média”, “Falta de relevância no futuro”, “Não gostar de EF” e “Falta de aptidão”, como se pode verificar no Quadro 10.



**Quadro 10** – Resultados da categorização das respostas dos alunos que **concordam** com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012

Concordam				
Categorias	Ocorrências		Respostas	
	M	F	M	F
<b>Sem justificação</b>	1	4		
<b>Prejudica menos aptos</b>	1	14	<p><i>“Porque a entrada para a universidade não devia ser prejudicada pela aptidão física”</i></p>	<p><i>“Porque agora não prejudica aqueles que sentem dificuldades”</i></p> <p><i>“Porque assim não prejudica a média no caso dos menos aptos”</i></p>
<b>Prejudica a média</b>	1	7	<p><i>“Porque no meu caso favorece-me a média”</i></p>	<p><i>“Porque sempre tive notas baixas nesta disciplina relativamente às restantes, o que diminui significativamente a minha média”</i></p> <p><i>“Porque no meu caso a média diminuía significativamente...”</i></p>
<b>Falta de relevância no futuro</b>	5	20	<p><i>“Porque no secundário desenvolvemos competências já a pensar no mercado de trabalho. Como a minha área não está relacionada com a EF, não vejo por que razão esta deva contar para a média”</i></p> <p><i>“A disciplina de EF não será relevante na realização de uma futura profissão, na maioria”</i></p> <p><i>“Ensino superior requer inteligência, não resistência física”</i></p>	<p><i>“Porque não é uma disciplina de que precisemos na faculdade a não ser que seja um aluno que queira seguir desporto”</i></p> <p><i>“porque não acho necessário saber praticar desporto para o desempenho da minha vida profissional”</i></p> <p><i>“Porque não conta para aquilo que eu quero seguir, por isso, é menos um obstáculo para a minha média”</i></p>
<b>Não gostar de EF</b>		1		<p><i>“Porque a disciplina de EF nunca me agradou”</i></p>
<b>Falta de aptidão</b>		4		<p><i>“Não tenho habilidade para praticar desporto”</i></p> <p><i>“Não tenho aptidão para a EF, sou descoordenada”</i></p>

No que diz respeito aos alunos que não concordaram e consideraram uma má decisão a implementação do Decreto-Lei supracitado, as suas respostas foram organizadas de acordo as seguintes categorias: “Sem Justificação”, “Perda de motivação/interesse”, “Ajuda na média”, “Mesmas importâncias”, “Importância do exercício físico”, “Desvalorização dos professores”, “Prejudica os mais aptos”, e “Obrigatoriedade”, como se pode verificar no Quadro 11.

**Quadro 11** – Resultados da categorização das respostas dos alunos que **não concordam** com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012

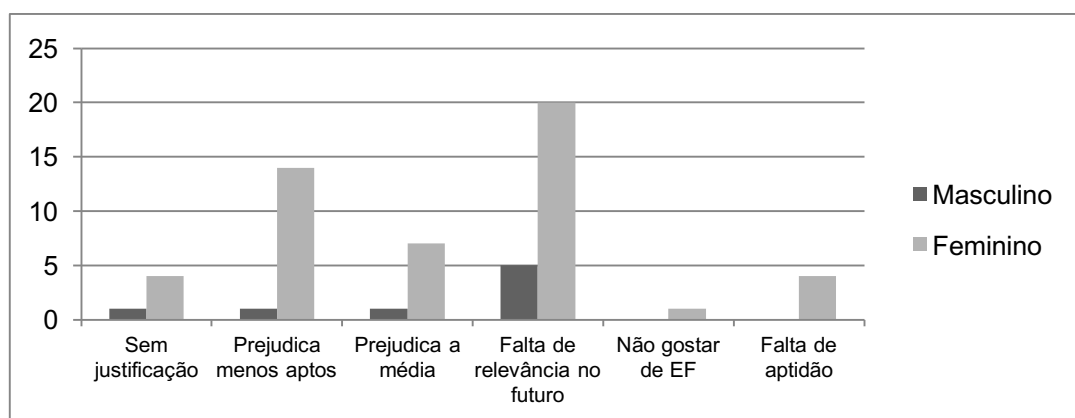
<b>Não Concordam</b>				
<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>		<b>Respostas</b>	
	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
<b>Sem justificação</b>	1	2		
<b>Perda de motivação / interesse</b>	5	10	<p>“Se, de facto, a nota contasse, viríamos mais interessados e esforçados e aprenderíamos mais...”</p> <p>“Porque acredito que leva a uma falta de motivação”</p> <p>“Devia contar para média pois havia mais empenhamento na atividade”</p>	<p>“Tantos os alunos como professores perdem a motivação”</p> <p>“Porque leva ao desinteresse quase total por parte de alguns alunos...”</p> <p>“Porque os alunos perdem o interesse e não se esforçam nas aulas...”</p>
<b>Ajuda na média</b>	20	12	<p>“Era uma ajuda na média final que é muito precisa”</p> <p>“Porque a nota de EF sobe mais notas a mais alunos do que desce”</p>	<p>“Ajudava um pouco na média”</p> <p>“Porque muitos alunos conseguem melhorar a sua média através da EF”</p>
<b>Mesma importância</b>	17	12	<p>“Porque é uma situação injusta em relação às outras disciplinas, discriminando a EF em relação ao Português...”</p> <p>“Porque a EF é uma disciplina como qualquer outra e não deve ser desvalorizada”</p> <p>“EF é uma disciplina como as outras, logo alguém que seja bom a matemática e tenha dificuldades a EF, tem que se esforçar e vice-versa...”</p>	<p>“porque acho a EF uma disciplina tão importante como as outras”</p> <p>“Porque acho que merece ter a mesma importância na nota final como outra disciplina geral não específica.”</p> <p>“Porque como todas as outras disciplinas merecem o seu valor, EF também merece.”</p>
<b>Importância do exercício físico</b>	1	3	<p>“Porque a condição física de uma pessoa define o futuro da pessoa em qualquer profissão. A EF só trás benefícios”</p>	<p>“Porque a EF na minha opinião é algo essencial como o exercício físico”</p> <p>“Ajuda ao desenvolvimento da pessoa...”</p>
<b>Desvalorização dos professores</b>	1		<p>“Porque foi uma maneira de desprezar os professores”</p>	
<b>Prejudica os mais aptos</b>		1		<p>“Porque as pessoas com boas condições físicas não são valorizadas por isso”</p>
<b>Obrigatoriedade</b>	1		<p>“Porque uma vez que é obrigatório devia contar para a média”</p>	

Através da análise do Gráfico 6, pode-se concluir que a maioria dos alunos que afirmaram estar de acordo com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012, considerando-o uma boa decisão, justificou a sua posição essencialmente por não atribuírem à disciplina de EF relevância no seu futuro

(62,5%), quer para efeitos de ensino superior quer para a sua vida profissional. Os restantes dividiram-se, justificando a sua resposta pelo facto de prejudicar os menos aptos (12,5%) e prejudicar a sua média (12,5%), caso ainda fosse contabilizada na média final a nota da EF.

Nas respostas das alunas, a grande maioria que considerou uma boa decisão as alterações implementadas com o Decreto-Lei supracitado, deveu-se ao facto de não atribuir muita relevância no seu futuro à disciplina de EF (40%), o facto de prejudicar os menos aptos também foi bastante referenciado nas suas respostas (28%) assim como o facto de prejudicar a sua média (14%). Ainda foram referenciados aspetos relacionados com o não apreciar a disciplina de EF (2%) e a perceção de possuir pouca aptidão para a disciplina (8%).

É importante ressaltar o facto que nesta situação é difícil apresentar diferenças significativas entre sexo, na medida em que apenas um número muito reduzido de alunos do sexo masculino concordou com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012 (7).



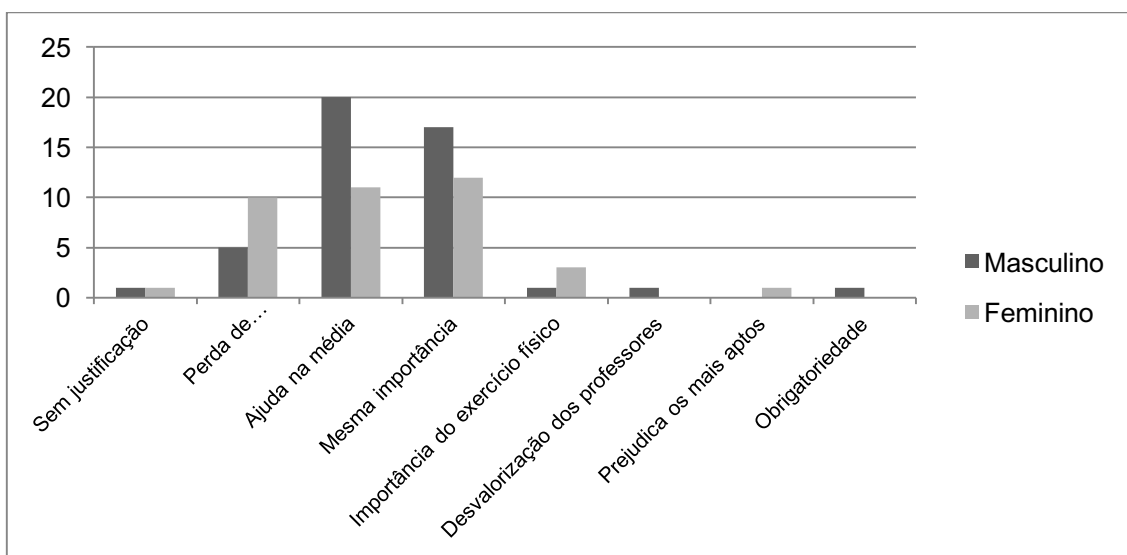
**Gráfico 6** - Representação gráfica das frequências relativas, referente à categorização das respostas dos alunos que **concordam** com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.

Através da análise do Gráfico 7, pode-se concluir que a maioria das respostas dos alunos que afirmaram não estar de acordo com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012, considerando-o uma má decisão, justificaram a sua posição essencialmente pelo facto da disciplina ser considerada uma ajuda na média final (43,48%) e por considerarem a disciplina de EF tão importante como as demais (36,96%). As restantes respostas mencionaram aspetos

relacionados com a perda de motivação e/ou interesse (10%), importância do exercício físico (2,17%), desvalorização dos professores (2,14%) e com o facto da disciplina ser obrigatória (2,17%).

A maioria das justificações dadas pelas alunas foram de encontro às dos seus colegas do sexo masculino. Estas justificaram a sua posição essencialmente pelo facto da disciplina ser considerada uma ajuda na média final (30%), por considerarem a disciplina de EF tão importante como as demais (30%) e pelo facto de levar a perda de motivação e/ou interesse (25%). As restantes respostas mencionaram aspetos relacionados com a importância do exercício físico (7,5%), e o facto de prejudicar os alunos mais aptos (2,5%).

No que diz respeito a diferenças significativas entre sexo estas, apenas se verificaram no facto de existirem mais ocorrências nas respostas das alunas relacionadas com a perda de motivação e/ou interesse. Considero importante também atentar na diferença na categoria “Ajuda na média”, uma vez que é de forma mais expressiva referenciada pelos alunos do sexo masculino.



**Gráfico 7** - Representação gráfica das frequências relativas, referente à categorização das respostas dos alunos que **não concordam** com a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.

#### **4.3.1.7. Discussão dos Resultados**

Conforme o exposto anteriormente, a intenção primordial do presente estudo é analisar a importância atribuída à disciplina de EF, tendo em conta a implementação do Decreto-Lei nº139/2012. O estudo pretende também averiguar possíveis diferenças de opinião entre sexos.

A discussão dos resultados será apresentada de acordo com os objetivos propostos para o presente estudo.

##### ***Importância atribuída à disciplina da EF na formação a nível do ensino secundário***

Quando questionados acerca da importância da EF escolar na sua formação no ensino secundário, do total de alunos inquiridos (106), 63,2% consideram que a EF é muito importante e importante” na sua formação a nível do secundário. Dos 46 alunos 65,8% possuem o mesmo pensamento, e das 60 alunas 61,7% também têm a mesma opinião. Estes resultados evidenciam que os alunos atribuem maior importância à EF, mas não de forma significativa. Apenas 23,6% dos alunos referenciaram a EF como pouco importante e sem alguma importância. Estes resultados são consistentes com os estudos realizados por Tannehill et al. (1994) e Brandão (2002). Desta forma pode-se concluir que a implementação do Decreto-Lei em causa não influenciou a importância que estes atribuem à disciplina de EF, na medida que esta não tem sido alterada ao longo dos anos como comprovam os estudos realizados anteriormente.

##### ***Adesão à disciplina de EF caso esta fosse de carácter opcional***

Quando confrontados com a escolha ou não da disciplina de EF, caso esta fosse de carácter opcional, a maioria dos alunos respondeu de forma afirmativa, nomeadamente, 63% dos alunos e 65% das alunas. Mais uma vez, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Estes resultados alertam-nos para uma atitude positiva em relação à disciplina de EF. No entanto, por uma margem curta, pouco mais de metade dos inquiridos optaria pela participação nas aulas de EF. Esta ideia encontra-se

um pouco distante e abaixo dos resultados presentes noutros estudos, onde a preferência pela EF assume proporções bem mais elevadas (Goldlad, 1984; Rice, 1988).

Estes resultados fazem-nos pensar acerca do futuro da EF. De acordo com Bento (1989) a EF é extremamente importante para a formação integral das crianças e jovens. Caso esta disciplina assumisse um carácter opcional perderíamos quase metade dos nossos alunos. Tal decisão para além de bastante prejudicial para a nossa profissão, assumiria, com toda a certeza contornos mais graves no desenvolvimento e saúde das nossas crianças e jovens. Tendo em conta a evolução da disciplina da EF relatada aquando da revisão da literatura, será este o (possível) futuro da EF? Esperemos que não. Cabe a nós enquanto profissionais da área lutarmos para voltar a ver reconhecida na sociedade a importância da disciplina.

### ***Importância atribuída à EF comparativamente com as outras disciplinas***

No que concerne à importância atribuída à disciplina de EF comparativamente com as outras disciplinas pelos alunos verificou-se que as disciplinas de Matemática, Português, Ciências, História e Língua Estrangeira são consideradas como mais importantes. Tais resultados eram, de certa forma, esperados, especialmente devido à importância que disciplinas como as referidas anteriormente, ocupam no currículo e no crescimento intelectual dos alunos. Ademais, os resultados obtidos são consistentes com os obtidos noutros estudos (Singh, 2013; Tannehill et al., 1994). Encontra-se também uma explicação num estudo realizado por Hardman (2008), que concluiu que em Portugal a EF é considerada como uma disciplina não académica e incluída nas matérias “sacrificadas”. Outra disciplina referenciada como “sacrificada” é a Educação Visual. Os resultados do presente estudo são consistentes com tal premissa, na medida que, quando comparada à disciplina de Educação Visual, a disciplina de EF foi considerada “muito mais importante” e “mais importante” pela maioria dos alunos do sexo masculino, enquanto que as alunas do sexo feminino evidenciaram alguma incerteza, tendo a maioria afirmado terem importâncias idênticas ambas as disciplinas.

É importante ressaltar que os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre sexo. As maiores diferenças, ainda que não significativas, prenderam-se na comparação entre a disciplina de Educação Visual e EF, como referido anteriormente. No entanto, tais resultados seriam expectáveis tendo em conta que a turma do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais era constituída essencialmente por elementos do sexo feminino.

### ***Grau de preferência da EF comparativamente com as outras disciplinas***

Relativamente ao grau de preferência da EF comparativamente com as outras disciplinas, verifica-se que os alunos no geral preferem a EF em relação às outras disciplinas. Tais resultados vão de encontro com outros estudos realizados de carácter nacional (Brandão, 2002; Duarte, 1992; Gonçalves, 1998) e internacional (Dyson, 1995; Treanor et al., 1998). Não obstante, o facto de nos dois sexos a EF assumir-se como disciplina favorita em relação às restantes, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos em algumas disciplinas, nomeadamente Português, ( $\chi^2 = 19,156$ ;  $\rho = 0,001$ ), História ( $\chi^2 = 17,342$ ;  $\rho = 0,002$ ) e Educação Visual ( $\chi^2 = 16,300$ ;  $\rho = 0,003$ ). Em todas as situações as alunas encontram-se um pouco mais indecisas quanto à sua preferência, na medida em que a percentagem é distribuída pelas opções de forma equilibrada, enquanto que nos alunos é, de forma mais perentória, atribuída a preferência à disciplina da EF. Estes resultados corroboram alguns estudos referidos anteriormente (Brandão, 2002; Gonçalves, 1998) sendo contraditórios com os resultados obtidos no estudo de Duarte (1992). Tal diferença, pode residir no facto das amostras serem diferentes, uma vez que a população alvo do estudo de Duarte abrangia o ensino básico e o ensino secundário, enquanto este estudo se baseou, exclusivamente, no último ano de escolaridade do ensino secundário.

### ***Percepções do currículo desejado vs. currículo vivido e fatores de agrado e desagrado nas aulas de EF***

De acordo com os dados exibidos anteriormente, constatou-se uma esmagadora concordância de opiniões entre sexos, acerca do currículo desejado e vivido. Considerei currículo desejado os que os alunos gostariam de ver desenvolvidos nas aulas e, currículo vivido a percepção dos alunos acerca do que fazem, efetivamente, nas aulas (Brandão, 2002). Tanto no currículo desejado como no vivido, a maioria dos alunos no geral consideram a melhoria da condição física, o ensino dos desportos coletivos e individuais, assim como das técnicas de ambos devem ser e percebem que são os principais objetivos para a disciplina. Tais resultados são corroborados com outros estudos no que diz respeito à escolha de desportos coletivos, individuais e o incremento da condição física como principais conteúdos a desenvolver em EF (Hardman, 2008; Singh, 2013). No estudo realizado por Tannehill et al. (1994) os resultados obtidos foram idênticos, no entanto, neste os desportos individuais recolheram piores resultados.

Os únicos aspetos que causaram divergência e onde foram descobertas diferenças estatisticamente significativas, residiram no ensino de técnicas de dança ( $\chi^2 = 17,043$ ;  $p = 0,002$ ) e no ensino de jogos recreativos ( $\chi^2 = 17,244$ ;  $p = 0,002$ ) no que ao currículo desejado diz respeito. Em ambos, as alunas dão maior relevância a estes fatores que gostavam de ver desenvolvidos ao longo das aulas de EF. No entanto, no currículo vivido não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas e ambos os sexos assumem concordância ao afirmar que são aspetos pouco desenvolvidos nas aulas. Tal era perfeitamente expectável na medida em que, ainda nos dias hoje, lamentavelmente, poucos são os professores que lecionam dança. Ademais, é do senso comum que esta é uma modalidade que desperta maior gosto e interesse essencialmente pelos elementos do sexo feminino. Estando enraizada na nossa sociedade o estatuto de atividade estereotipada, percebida como uma atividade apropriada para raparigas e, como tal, mais valorizada pelo referido sexo. Estes resultados vão de encontro aos estudos realizados por Lee et al. (1999) e Williams e Woodhouse (1996) que sugerem



que a participação feminina e a participação masculina tende a valorizar atividades percebidas como apropriadas ao seu sexo.

No que aos jogos recreativos diz respeito os resultados remetem para uma maior apreciação das alunas, uma vez que não privilegiam aspetos competitivos. Segundo Tannehill et al. (1994) a comum ênfase capitalizada nos jogos competitivos poderá estar em discrepância com os valores e interesses das alunas, que podem estar menos interessadas nas confrontações. Neste estudo, as alunas, de um modo geral, desvalorizam os valores da competição.

Como fatores de agrado e desagradado os resultados obtidos foram bastante idênticos entre os sexos. Através dos resultados obtidos é possível afirmar que muitos são os fatores de agrado e, em contrapartida são diminutos os aspetos de desagradado para com a disciplina de EF. No entanto, é importante atentar ao facto de não ter habilidade para o desporto como fator de desagradado das aulas onde são encontrados valores estaticamente significativos ( $\chi^2 = 20,001$ ;  $p = 0,000$ ) remetendo-nos para uma diferença entre sexo acentuada. Se por um lado, dos alunos inquiridos 87% não o vêem como um fator de desagradado em relação à disciplina de EF, as alunas encontram-se mais divididas. De tal forma que, apenas 48,4% partilham da mesma opinião e 31,6% sentem o facto de não ter habilidade para o desporto como um fator de desagradado. Pode-se então afirmar que, a falta de habilidade para o desporto é uma determinante crítica da atitude para com a EF (Brandão, 2002).

### ***Posição dos alunos acerca da implementação do Decreto-Lei nº139/2012***

Quando questionados acerca da sua posição em relação à implementação do Decreto-Lei nº139/2012 foi possível observar diferenças estatisticamente muito significativas entre os resultados dos alunos do sexo masculino e sexo feminino ( $\chi^2 = 16,266$ ;  $p = 0,001$ ). Enquanto as alunas encontram-se um pouco divididas no que diz respeito à implementação do Decreto-Lei supracitado (53,3% a favor; 46,7% contra), os alunos encontram-se contra o facto da EF não ser contabilizada na média final para efeitos de ingresso no ensino superior (84,8% contra; 15,2% a favor). Estes resultados,

permitem verificar que os alunos encontram-se esmagadoramente contra a lei introduzida enquanto que, os alunos do sexo feminino encontram-se um pouco divididos, com uma ligeira tendência para concordar com a lei. Desta forma, é correto afirmar que os alunos valorizam mais a disciplina de EF no currículo escolar, quando comparados com o sexo feminino, o que vai de encontro à conclusão encontrada por Brandão (2002).

No que concerne às justificações dadas pelos alunos que manifestaram acordo justificaram a sua resposta essencialmente por não atribuírem à disciplina de EF relevância no seu futuro (25 ocorrências), quer para efeitos de ensino superior quer para a sua vida profissional, assim como, o facto de, caso ainda fosse contabilizada na média final a nota da EF, prejudicar os menos aptos (15 ocorrências). Nestas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexo, aspeto que residiu, essencialmente, no facto da amostra não ser extensa o suficiente, na medida em que apenas um número muito reduzido de alunos do sexo masculino concordou, achando uma boa ideia a implementação do Decreto-Lei nº139/2012.

Os resultados obtidos vão de encontro ao estudo realizado por Pereira (2013) que sugere que as alunas sentem-se com menor competência e menor autonomia e porque a sua preocupação central será conseguir alcançar uma boa classificação na disciplina, facto também corroborado com as justificações analisadas no presente estudo.

Os alunos em geral que manifestaram desacordo, justificaram a sua posição, essencialmente pelo facto de a disciplina ser considerada uma ajuda na média final (32 ocorrências), por considerarem a disciplina de EF tão importante como as demais (29 ocorrências) e por esta situação ter guiado os alunos a uma perda de motivação e/ou interesse pelas aulas (15 ocorrências). No que diz respeito às diferenças significativas entre sexo estas, apenas se verificaram no facto de por um lado, existiram mais ocorrências nas respostas das alunas relacionadas com a perda de motivação e/ou interesse e por outro lado, existirem mais ocorrências nas respostas dos alunos relacionadas com a ajuda na média. O que nos leva a crer que os rapazes têm uma maior perceção da sua competência a nível desportivo, tendo como referência o número de

ocorrências relacionadas com o “ajudar a média”, ideia corroborada com o estudo realizado por Ntoumanis (2005).

Não obstante, é também considerável o número de ocorrências que referem que a EF é uma disciplina tão importante como as demais, e devia ser reconhecida como tal. Este é um aspeto um pouco contraditório comparativamente aos resultados mostrados anteriormente, que nos remetem para uma desvalorização da EF comparativamente a outras disciplinas.

#### **4.3.1.8. Conclusões**

Das diversas análises realizadas no estudo, foi possível retirar as seguintes conclusões:

- ✓ Os resultados obtidos contribuíram para uma melhor perceção das atitudes e importância que os alunos atribuem à EF escolar.

- ✓ No que diz respeito à posição dos alunos acerca da implementação do Decreto-Lei nº139/2012, foram encontradas diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino. As alunas evidenciam maiores dúvidas acerca se a nota deveria ou não ser contabilizada na média final para ingresso no ensino superior, enquanto que os alunos encontram-se veemente contra.

- ✓ Os alunos em geral, e os de sexo masculino de forma mais acentuada, manifestaram uma disposição favorável para com a EF.

- ✓ Os alunos, independentemente do sexo consideram mais importantes que a EF as disciplinas de Matemática, Português, Ciências, História e Língua Estrangeira. No que concerne à disciplina de Educação Visual os alunos do sexo masculino atribuem maior importância à EF, enquanto as alunas dividem as suas opiniões.

- ✓ Os alunos, em geral, e os do sexo masculino de forma mais acentuada, evidenciaram um maior grau de preferência à disciplina de EF, comparativamente com as demais disciplinas.

- ✓ As perceções dos alunos sobre os objetivos que consideram importantes para a disciplina EF, não diferem nos dois sexos. Em ambos, os desportos coletivos, os desportos individuais e a melhoria da condição física, são indicadas como os principais objetivos da EF. No entanto, as alunas dão

maior importância a técnicas de dança e jogos recreativos quando comparadas com o sexo masculino.

✓ Não ter habilidade para o desporto revelou-se como o preditor mais significativo, no sexo feminino, relacionado com o desagrado nas aulas.

No final deste estudo, é correto afirmar que os resultados obtidos contribuíram para um melhor conhecimento da importância que os alunos do 12º ano atribuem à disciplina de EF. Penso que as informações daqui extraídas deverão ser consideradas numa intervenção futura, no sentido promover melhorias nas adequações desta disciplina às expectativas dos alunos.

É importante ressaltar que, devido a ser uma temática bastante atual, foi difícil encontrar estudos significativos que corroborassem o presente, no que à implementação do Decreto-Lei nº139/2012 diz respeito, sendo esta a maior limitação encontrada na presente investigação.

Existiram ainda alguns aspetos que, no nosso entender, contribuiriam para uma melhoria significativa deste estudo e que, por esse mesmo motivo, devem ser considerados em estudos futuros. Nomeadamente, realizar o mesmo estudo, mas com uma amostra maior, preferencialmente de escolas (locais) diferente, logo mais representativa, considerar a influência das condições das instalações e do material utilizado, e, por último, procurar perceber também as perceções dos professores da temática estudada, bem como averiguar se esta alteração produziu algum efeito na sua forma de lecionar.

#### **4.3.1.9. Referências Bibliográficas**

Bento, J. O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.

Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (1991). *Desporto, saúde, vida: Em defesa do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bom, L., Costa, F. C., Dinis, A., Jacinto, J., & Onofre, M. (1988). Caracterização da educação física como projeto educativo. *Revista Horizonte*, 5(25), 13-17.
- Brandão, D. M. R. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de educação física: Estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade das escolas secundárias do concelho de V. N. de Gaia*. Porto: D. Brandão. Dissertação de Grau de Mestre em Ciências do Desporto no âmbito do Mestrado de Desporto de crianças e jovens apresentada a Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Calca, J. (1993). Contributo para o conhecimento e caracterização da educação física escolar. *Revista Horizonte*, 10(57), 101-110.
- Campos, L. A. S. (2004). Os caminhos e descaminhos da educação física escolar. *Revista Horizonte*, 10(57), 101-110.
- Chepyator-Thompson, J., & Ennis, C. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 68(1), 89-99.
- Duarte, A. M. (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos do ensino secundário face à disciplina de educação física*. Porto: A. M. Duarte. Dissertação de Doutoramento no Ramo de Ciências do Desporto apresentada a Universidade do Porto - FCDEF.
- Dyson, B. (1995). Students' voices in tow alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Goldlad, J. (1984). Students perceptions of physical education in a mandatory college program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 222-245.
- Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física*. Lisboa: C. Gonçalves.

Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Técnica de Lisboa - FMH.

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.

Lee, A., Fredenburg, K., Belcher, D., & Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's competence and motivation in physical education. *Sport, Education & Society*, 4(2), 161-174.

Lopes, V. (1989). O desporto na sociedade actual. *Revista Horizonte*, 6(34), 137-142.

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 286/1989 de 29 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 198, 3638-3644;

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38, 1320-1328;

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 15, 258-265;

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 15, 265-272;

Ministério da Educação. (2004). Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 73, 1931-1942;

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 143, 4785-4789;

Ministério da Educação. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 129, 3476-3491;

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 44-53.

- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. M. A. (2002). *A excelência profissional em educação física e desporto em Portugal: Perfil a partir de sete histórias de vida*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Pereira, I. (2013). *A influencia da classificação de educação física na média final e a sua associação com a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário*. Lisboa: Inês Pereira. Dissertação de Mestre em Educação Física curso de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pina, M. (2002). Desporto escolar: estado actual e prospectiva. *Revista Horizonte*, 17(101), 25-35.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (pp. 133-150). Porto: Edição CIFI2D.
- Rice, P. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health. *The Physical Educator*, 45(2), 94-99.
- Silberman, S., & Subramaniam, P. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Singh, K. K. (2013). High school student's attitudes toward physical education in Lucknow [Versão eletrónica]. *Social Science Research Network*. Consult. 31/08/2015, disponível em [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2231969](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2231969).

- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education, 13*, 406-420.
- Theodorakis, Y., & Goudas, M. (1997). Physical education interventions and attitude change. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(2).
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*, 43-56.
- Williams, A., & Woodhouse, J. (1996). Delivering the discourse: Urban adolescent's perceptions of physical education. *Sport, Education & Society, 1*(2), 201-213.



## 5. Conclusões e Perspetivas Futuras

---

“... fui, sou e quero continuar a ser professor.”

(Bento, 2008, p. 49)

Este momento é, sem qualquer dúvida, o momento mais nostálgico deste desafio que agora finda. É o momento de redigir as últimas palavras acerca de uma experiência que me marcou de forma profunda e jamais esquecerei. É o cessar de uma etapa de formação. Etapa essa, repleta de experiências e vivências marcantes na vida de qualquer pessoa, que conduziram muitas transformações em mim, enquanto EE.

Como tudo na vida, o percurso teve altos e baixos, aspetos positivos e negativos. Todavia, considero o saldo deste bastante positivo e satisfatório. O facto de ter tido a possibilidade exercer a função que sempre ambicionei, de ter de algum modo deixado a minha marca na EC, foram sem dúvidas os aspetos que mais me marcaram durante este desafio. Para mim, viver a escola foi algo bastante aprazível na medida em que me sentia realmente em casa. Ainda que numa fase inicial não me sentisse como um professor, à medida que o tempo avançou conquistei esse sentimento. Não podia ser um simples cumpridor de tarefas,urgia a necessidade de ser mais do que isso. O EP é algo único e foi minha intenção aproveitá-lo ao máximo, entregando sempre o melhor de mim. Investi muito trabalho e tempo ao longo do ano para a comunidade escolar que edificou a minha integração no seio da mesma. Nesta linha de pensamento Batista e Queirós (2013) destacam a relevância de colocar os EE no contexto real de ensino, da comunidade educativa da qual fazem parte, não apenas diante dos alunos da turma, mas também dos outros professores, dos outros alunos, dos auxiliares de ação educativa e dos pais. Desta forma, esta experiência foi fundamental para ficar a par das dificuldades e desafios que a profissão docente ostenta, e bastantes que são. A função de professor não se cinge ao contexto da sala de aula. Portanto, para além de dirigir o processo de E/A de duas turmas, estive presente em todos os conselhos de turma, participei de forma ativa em todas as atividades organizadas, pelo grupo de EF e não só, para a comunidade escolar, ajudei os professores de EF sempre que assim

necessitavam. Sempre me senti como parte integrante do grupo e que o meu contributo era apreciado pelos demais professores e agentes da ação educativa. Algo que contribuiu para este facto foi o tempo que passei na escola e que dediquei ao EP. Porém, nunca o fiz por obrigação mas sim por prazer. Apreciei cada momento, cada conversa, cada almoço em grupo, estes tiveram uma riqueza enorme a todos os níveis.

O EP, por si só, já constitui um enorme desafio. No entanto, partilho da opinião que um dos fatores que apazigua ou acentua o mesmo, reside nos alunos com os quais temos de lidar. De facto, o meu percurso iniciou de forma bastante atribulada uma vez que não consegui manter uma boa relação com alguns dos meus alunos (turma residente). Nos momentos iniciais foi algo que me afetou bastante. Olhando para a turma no seu geral, considero um enorme desafio a lecionação de aulas a uma turma como aquela. Os alunos não podiam ser mais diferentes, não fossem eles provenientes de turmas completamente distintas (economia e artes), com maneiras de estar, viver e gostos completamente díspares. De facto a relação entre eles nunca foi a melhor e, coube-me, enquanto professor, a gestão de todas as condicionantes supracitadas que traduzem, variáveis imprescindíveis e que condicionaram todo o meu planeamento e operacionalização do mesmo. Tendo em consideração que esta foi a minha primeira experiência enquanto docente pode-se concluir que não tive tarefa fácil ao longo do ano. Todavia, sinto que evolui bastante e que o facto de ter sido apresentado com tal turma, contribuiu para esse desenvolvimento.

Este desafio excedeu, sem sombra de dúvidas, todas as expectativas. Desde a instabilidade inicial sentida em virtude do volume de trabalho com que me deparei até ao momento de satisfação por ter sido bem-sucedido e, por me ter sentido um elemento ativo e integrante da comunidade escolar da qual fiz parte. Neste sentido, não posso deixar de referir a interação e importância do meu NE, onde incluo a PO, PC e colegas de estágio, dos outros professores, dos alunos, dos auxiliares da ação educativa, em sùmula, de todos os agentes da comunidade escolar. Do NE, especialmente no que a PC diz respeito, pelo apoio incondicional e impacto positivo que exerceu na minha prática. Da PO

pela disponibilidade com que me recebeu e auxílio prestado. Das colegas de estágio pela troca de experiências, apoio e conselhos que foram de extrema importância para o nosso desenvolvimento em conjunto. Dos outros professores por me terem feito sentir parte do grupo e terem partilhado conhecimentos e experiências. Dos alunos por me permitirem desenvolver de forma exponencial devido às suas características. Dos auxiliares da ação educativa pelo auxílio prestado e carinho com que me receberam e a mim se dirigiam todos os dias. Todas as convivências e interações referidas foram bastante enriquecedoras e fizeram com que me tivesse sentido professor e, mais importante, contribuíram de forma positiva para o meu desenvolvimento.

Tendo presente o referido, o EP deve ser considerado como um momento de excelência de aprendizagem. O EP possibilitou-me articular os conhecimentos teóricos com a prática, contactar com os problemas reais que a profissão docente ostenta e procurar soluções para os superar, melhorar as minhas competências referentes a todas as tarefas relacionadas com a organização e gestão do processo de E/A, melhorar a minha capacidade de reflexão, com a pretensão de melhorar a minha prática e compreender todas as fases que estão intimamente relacionadas à organização e realização de eventos na escola.

Face ao exposto, as minhas capacidades, habilidades e competências foram testadas, agregadas e aprimoradas, as minhas concepções foram alteradas, sendo ajustadas a contextos mais reais e todo o conhecimento adquirido ganhou outro valor, passando a dotar-se de maior clareza. A pouco e pouco, ao longo deste desafio fui descobrindo valias, atenuando fragilidades, testando alguns limites, procurando agir com maior juízo e desenvoltura. Aprendi e vivenciei muito em pouco tempo durante este processo de excelência para a minha formação profissional. Estou certo que cheguei ao final do ano letivo com uma bagagem muito maior do que com aquela que cheguei à EC. De facto, houve alturas em que este desafio me abalou, porém, consegui encontrar nele fonte de força para continuar a procurar melhorar a cada dia que passava e a cada aula que lecionava. E não acho que haja mais reconfortante do que sentir, no final, aquele sentimento de dever cumprido,

estando ciente que me dediquei e entreguei ao estágio o melhor de mim. Procurei sempre melhorar, ambicionei a excelência, lutei contra as adversidades sem nunca desistir, tendo bem presente que tudo é possível quando existe dedicação. Nós, apenas nós, podemos criar o nosso destino. Para mim, a palavra “nunca”, apenas existe no dicionário, não contempla o meu vocabulário, tal como a palavra “desistir” não passa pelos meus pensamentos, por mais atribulado que seja o caminho, mesmo num labirinto, existe uma saída. Foi sempre este o pensamento presente em mim e olho para o meu percurso com bastante orgulho daquilo que foi feito, da minha evolução sem nunca esquecer todas as pessoas que contribuíram para isso, pois sozinho nunca o teria conseguido!

Apesar de ter feito um balanço muito positivo da minha experiência, é inevitável concluir este ano de EP com um sabor agri-doce, na medida em que, num futuro próximo, muito dificilmente conseguirei exercer esta atividade profissional. Dada a conjuntura atual o futuro é incerto, porém, cabe-me a mim lutar por ele. O primeiro passo foi concluído, todavia, não dou o meu processo de formação terminado. Desejo, em breve, realizar outro mestrado ou ingressar num programa doutoral com o propósito de me dedicar a uma área do desporto que desperta em mim um grande interesse também, a saúde. Não obstante, o desejo/sonho de regressar à escola permanece vivo em mim, procurando e esperando que surja uma oportunidade para exercer esta profissão.

Ao longo deste ano, desenvolvi de forma mais exponencial o sentimento de que o que realmente quero ser, é professor de EF. Esta é a minha vocação e espero desempenhar esta profissão por muitos anos porque “o mundo pertence a quem se atreve e a vida é muito (...) para ser insignificante” (Charles Chaplin, s.d.).

*“Sim, digo e grito de fonte erguida e peito aberto e ufano: Sou professor e tenho imenso orgulho nisso. Por pertencer ao número daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar a Humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita imperfeição”*  
(Bento, 2008, p. 41)

## 6. Referências Bibliográficas

---

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Azevedo, C. (2012). *A escola como oficina da humanidade: O contributo do desporto escolar*. Porto: C. Azevedo. Dissertação de com vista a obtenção de grau mestre apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-42). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (Vol. 2). Florianópolis: Editora UDESC.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.

- Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola: Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identify, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Delors, J. (2001). *Educação, um tesouro a descobrir*. Comunicação apresentada em Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. Edições ASA.
- Desporto escolar. (2014/2015). Visão, missão e valores. Consult. 12 Ago 2015, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 105-148). Porto: FADEUP.

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd ed.). Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Garcia, R., & Rolim, R. (2014). *Sebenta. Colorir o atletismo - desafios. O atletismo em idades púberes e pós-púberes*. Porto: Editora FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos jogos desportivos: Conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131-164). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2014). Differentiated instruction and implication for UDL implementation [Versão eletrónica]. *National center on accessing the general curriculum*, 9(3), 22. Consult. 17.07.2015, disponível em <http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers> - .VahIVHhfx-X.
- Hoffman, S. (1983). Clinical diagnosis as pedagogical skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos: Cursos científicos humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The new educator*, 4(2), 87-106.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. *Revista Brasileira da Educação*, 9, 51-75.
- Mesquita, I. (2003). A importância da intervenção do treinador: elogiar para formar e treinar melhor. *Horizonte revista de educação física e desporto*, 8(108), 3-8.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelo de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-38). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcom Hathaway Publishers.
- Moreira, P. (2008). *Ser professor... competências básicas*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.



- Oliveira, M. T. M. (2002). *A indisciplina em aulas de educação física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives. Observation et recherche*: Université de Liège.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-86). Porto: FADEUP.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 139-149.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú do orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 53-84). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts; findings and implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista portuguesa de educação*, 3(2), 1-19.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (4<sup>a</sup> ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educacion fisica* (2<sup>a</sup> ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico - estudo de caso de um estudante-estagiário de educação física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sousa, J., & Magalhães, J. (2006). *Desporto escolar um retrato*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zenhas, A. (2007). A "caixinha de tesourinhos revigorantes". *educare.pt* Consult. 19 Jun 2015, disponível em <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11995&langid=1>



## Anexos

---

**Anexo 1** – Questionário “Atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física” + Questão colocada aos alunos sobre a sua opinião acerca da nota de EF não ser contabilizada na média final do ensino secundário



**FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**MARÇO DE 2015**

As questões que se seguem inserem-se num estudo acerca da classificação da disciplina de Educação Física não contar para a média dos alunos do ensino secundário e a sua influência na motivação e empenho dos alunos na disciplina.

Este estudo insere-se no relatório de Estágio Profissional a apresentar à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que te solicito que respondas em função de ti e das tuas experiências. As respostas ao questionário são anónimas, confidenciais e individuais.

Peço que respondas de acordo com as instruções e que não deixes nenhuma resposta em branco.

A tua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento do estudo.

Agradeço, desde já, a tua participação

## **Atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física**

Este questionário é adaptado do autor Tannehill et al. (1994).

No questionário que se segue, Educação Física (EF), refere-se a uma disciplina que faz parte integrante do currículo escolar do aluno no âmbito da componente de formação geral. Esta disciplina não deve ser confundida com as atividades físicas praticadas no âmbito-extracurricular ou com as atividades desenvolvidas no Desporto Escolar.

**Sexo:** Masculino \_\_\_ Feminino \_\_\_      **Idade:** \_\_\_      **Nível de Escolaridade:** \_\_\_

**Pertence a alguma equipa de desporto escolar:** Sim \_\_\_ Não \_\_\_

**Desporto que pratica ou praticou** (pelo menos durante um ano) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nos quatro itens seguintes, assinale com um círculo o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso (**1 = concordo totalmente; 2 = concordo;**                      **3 = concordo parcialmente; 4 = não concordo; 5 = discordo totalmente)**)

### **1. Relativamente à participação nas aulas de EF:**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a) É importante a participação dos alunos nas aulas de EF. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Gosto de participar nas aulas de EF.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Sinto-me bem nas aulas de EF.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### **2. Idealmente, penso que a EF deveria:**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Melhorar a minha condição física.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Ensinar-me técnicas de desportos coletivos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Ensinar-me a praticar desportos coletivos.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Ensinar-me técnicas de desportos individuais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Ensinar-me a praticar desportos individuais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Ensinar-me técnicas de dança.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Ensinar-me jogos recreativos                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Outras hipóteses. Quais? _____                |   |   |   |   |   |

**3. De facto, as minhas aulas de EF contribuem para:**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Melhorar a minha condição física.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Ensinar-me técnicas de desportos coletivos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Ensinar-me a praticar desportos coletivos.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Ensinar-me técnicas de desportos individuais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Ensinar-me a praticar desportos individuais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Ensinar-me técnicas de dança.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Ensinar-me jogos recreativos                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Outras hipóteses. Quais? _____                |   |   |   |   |   |

**4. Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Serem aulas mistas.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Terem atividades diversificadas.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Proporcionarem-me momentos de pausa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Serem aulas divertidas.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Eu gostar do professor.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Eu ter êxito nas atividades.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Eu ter aulas bem organizadas.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) O processo de avaliação ser justo    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**5. Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| a) O processo de avaliação ser injusto.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Não me sentir motivado.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Eu não ter habilidade para o desporto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Eu não gostar do professor.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Eu não gostar de me equipar.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Eu ser obrigado a tomar banho.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) O tempo das aulas ser muito escasso.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) As aulas serem desorganizadas.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**6. Qual a importância da EF na sua formação a nível do ensino secundário?**

Muito importante \_\_\_\_ Importante \_\_\_\_ Algo importante \_\_\_\_  
Pouco importante \_\_\_\_ Sem alguma importância \_\_\_\_

**7. Escolheria a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

No item que se segue assinale com um círculo algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso (**1 = muito menos importante; 2 = menos importante; 3 = com o mesmo grau de importância; 4 = mais importante; 5 = muito mais importante**)

**8. Qual a importância da EF relativamente às seguintes disciplinas?**

- |                       |   |   |   |   |   |
|-----------------------|---|---|---|---|---|
| a) Matemática         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Ciências           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Português          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) História           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Língua Estrangeira | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Educação Visual    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

No item que se segue assinale com um círculo algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso (**1 = muito menor; 2 = menor; 3 = igual; 4 = maior; 5 = muito maior**)

**9. Qual o seu grau de preferência da EF relativamente às outras disciplinas?**

- |                       |   |   |   |   |   |
|-----------------------|---|---|---|---|---|
| a) Matemática         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Ciências           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Português          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) História           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Língua Estrangeira | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Educação Visual    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**10. Atitudes, valores e desenvolvimento pessoal são fomentados nas aulas de EF.**

Coloque um (**X**) nas **DUAS** afirmações que considera **mais importantes** e um (**O**) nas **DUAS** afirmações que lhe parecem ter **menos importância** para a sua formação.

- a) Desportivismo e respeito pelas regras e juízes.
- b) Divertimento.
- c) Trabalho de equipa (saber estar integrado num grupo, respeitar a liderança, cooperar, partilhar).
- d) Competição (contra os outros).
- e) Competição (consigo próprio).
- f) Diminuição do stress (“escape”).
- g) Gostar da atividade e desejo de ser ativo.
- h) Participação na aula.
- i) Outras possibilidades. Quais? \_\_\_\_\_

Questionário readaptado de Brandão (2002)



A questão que se segue insere-se num estudo acerca da classificação da disciplina de Educação Física não contar para a média dos alunos do ensino secundário e a sua influência na motivação e empenho dos alunos na disciplina.

Este estudo insere-se no Relatório de Estágio Profissional a apresentar à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que te solicito que respondas em função de ti e das tuas experiências. A resposta é anónima, confidencial e individual.

**SÊ O MAIS SINCERO/A POSSÍVEL!**

**“Como sabes, a classificação de EF já não é contabilizada na tua média final para questões de acesso ao ensino superior, exceto se pretenderes seguir a área de Desporto.”**

**1. Consideras uma boa decisão o facto referido anteriormente?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**Porquê?**

---

---

---

---

---