



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Estágio Profissional: As Aprendizagens estabelecidas pelo Estudante-Estagiário em Contexto Real de Docência

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 Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

Pedro David Santana da Rocha Barbosa

Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação:

Barbosa, P. (2015). *Estágio Profissional: as aprendizagens estabelecidas pelo estudante-estagiário em contexto real de docência*. Porto: P. Barbosa. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, FEEDBACK PEDAGÓGICO

Agradecimentos

Aos meus pais, por estarem constantemente ao meu lado nas decisões da minha vida, pelos valores e princípios transmitidos que fomentam a minha personalidade, por nunca me deixarem “tropeçar” neste meu percurso e por tudo o que fizeram para ser feliz e alcançar os meus sonhos, um obrigado do fundo do coração! Adoro-vos!

À minha orientadora, professora doutora Patrícia Coutinho, pela incansável dedicação e disponibilidade demonstrada ao longo de todo ano, pela exigência imposta em todo o trabalho desenvolvido, pela simpatia e amizade estabelecida, pelas horas perdidas na ajuda ao desenvolvimento da minha escrita mas sobretudo, pela persistência e pelo apoio incondicional nos momentos de maior dificuldade, que de alguma forma marcaram a minha vida, um verdadeiro OBRIGADO!

Ao meu professor cooperante, professor Ângelo Correia, pela amizade criada, pelos conselhos pertinentes, pelas brincadeiras na sala de professores de educação física, pelas boleias, pela confiança estabelecida em mim e também por se definir uma peça chave na formação da minha identidade profissional, um sincero obrigado!

Aos meus colegas de estágio, Ana Lôpo e Diogo Moreira, pelos raspanetes necessários, pelos diversos momentos partilhados dentro e fora da escola e principalmente pelos laços de amizade desenvolvidos, um muito obrigado!

Ao professor cooperante do ISMAI, Nélson Dias, pelas constantes picardias, pela oportunidade de acompanhar o basquetebol na escola, pelas dicas pertinentes e fundamentalmente pelo amigo que se tornou, um grande obrigado!

Aos meus amigos mais próximos, por acreditarem em mim, pela paciência demonstrada ao longo desta última etapa da minha vida e pela amizade forte existente, OBRIGADO!

À instituição que me recebeu neste estágio profissional, Escola Secundária Alexandre Herculano, por se ter tornado uma segunda casa, pelo

papel fulcral e único na minha formação e também pela abertura de outras oportunidades, um muitíssimo obrigado!

Por fim, aos meus alunos, que de alguma se definiram como um marco único na minha vida, pelo comportamento irrepreensível e pela entrega nas aulas de educação física, um obrigado! Serão sempre os meus alunos favoritos!

Índice Geral

Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
1 – Introdução	1
2 - Enquadramento Pessoal	5
2.1- O caminho que me identifica	7
2.2 - Na busca de uma perspetiva sobre o estágio profissional.....	11
3 – Enquadramento da Prática Profissional.....	17
3.1- Caraterização legal e institucional do estágio profissional.....	19
3.2 - A escola: o lugar que me fez crescer.....	20
3.3 - A turma: o melhor desafio.....	23
4 – Realização da Prática Profissional	27
4.1 - Um novo mundo: O confronto com a realidade	29
4.2 - Conceção do ensino: compreender para planear	30
4.3 - Planeamento: uma ferramenta chave na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem	33
4.4 - Planear vs realizar	37
4.5 - As imprevisibilidades e as componentes estabelecidas na gestão de aula	39
4.6 - Os modelos de instrução implementados.....	42
4.7- A relação pedagógica professor-aluno como um fator de sucesso do clima de aula	45
4.8 - A instrução como uma competência primordial no processo de ensino-aprendizagem.....	47
4.9- O <i>feedback</i> pedagógico: uma estratégia instrucional de interação pedagógica.....	49
4.9.1- Estudo de investigação – ação: análise do tipo de feedback na unidade didática de voleibol tendo em conta o modelo de abordagem progressiva ao jogo	50

4.9.1.1- Resumo	50
4.9.1.2- Introdução	51
4.9.1.3- Metodologia.....	54
4.9.1.3.1- Contexto e participantes.....	54
4.9.1.3.2- Unidade didática.....	54
4.9.1.3.3- Procedimento de recolha de dados.....	54
4.9.1.3.4- Instrumento	55
4.9.1.4- Análise dos dados	57
4.9.1.5- Resultados	58
4.9.1.6- Discussão dos resultados.....	66
4.9.1.7- Conclusões.....	69
4.9.1.8- Referências bibliográficas	70
4.10- Avaliar: uma ação problemática do professor.....	73
4.11- Observação: uma prática do dia-a-dia.....	77
5 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	81
5.1- “Ser professor” na comunidade escolar.....	83
5.2- A experiência de lecionação na turma partilhada (ensino básico) ..	86
5.3- O diretor de turma.....	88
5.4- Participação no desporto escolar: a natação e o basquetebol	90
5.5- As atividades extracurriculares	94
5.5.1- Jogos tradicionais.....	94
5.5.2- Corta-mato.....	95
5.5.3- Duplas românticas.....	97
5.5.4- Um dia fora do habitual: “Dia radical”	99
6 – Desenvolvimento Profissional	101
6.1 – A reflexão como um fator de aprendizagem	103
7- Considerações Finais e Perspetivas Futuras	107
8- Referências Bibliográficas	111
Anexos	i

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Objetivo da tarefa.....	58
Gráfico 2 – Observação do ciclo de FB	59
Gráfico 3 – Conselho do Professor.....	59
Gráfico 4 – Percentagem de FB emitido por tarefa.....	60
Gráfico 5 – Tipo de FB emitido.....	60
Gráfico 6 – Tipo de questionamento utilizado.....	61
Gráfico 7 – Tipo de FB emitido nas tarefas de aquisição	61
Gráfico 8 – Tipo de FB emitido nas tarefas de estruturação	63
Gráfico 9 – Tipo de FB emitido nas tarefas de adaptação.....	65

Índice de Quadros

Quadro 1 - Definição das modalidades e o número de aulas em função do período escolar.....	34
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha biográfica individual do aluno	iii
Anexo 2 – Exemplo de plano de aula.....	vi
Anexo 3 – Instrumento de registo de observação do feedback pedagógico	vii
Anexo 4 – Resultados específicos de cada tipo de FB do estudo de Investigação-Ação	viii
Anexo 5 – Ficha de observação sistemática do comportamento do professor	xii
Anexo 6 – Ficha de observação sistemática do comportamento do aluno.....	xiii
Anexo 7 – Cartaz de divulgação do “torneio duplas românticas”	xiv
Anexo 8 – Poster apresentado pelo núcleo de estágio nas “IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional”	xv

RESUMO

O Relatório de Estágio definiu-se como uma narração e reflexão pessoal das experiências vivenciadas ao longo do Estágio Profissional, sendo realizado no âmbito do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária Alexandre Herculano, sob a cooperação de dois colegas estagiários e sob a supervisão do professor cooperante da escola e da professora orientadora da faculdade. Este documento está organizado em seis capítulos: o primeiro, “Enquadramento Pessoal”, espelha o meu “caminho” até ao presente e as perspetivas existentes sobre o Estágio Profissional; o segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, reporta a caracterização legal e institucional do Estágio Profissional e, também, a análise do contexto que o estudante-estagiário confronta; o terceiro capítulo, “Realização da Prática Profissional”, retrata a organização do processo de Ensino-Aprendizagem, destacando-se as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas ao longo do respetivo processo. Neste capítulo está, também, inserido o estudo de investigação-ação, alusivo à caracterização do tipo de feedback emitido pelo estudante-estagiário ao longo de uma unidade didática de voleibol. O quarto capítulo, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, identifica as experiências vividas nas atividades não letivas, tais como a direção de turma, o Desporto Escolar e as atividades organizadas pelo grupo de Educação Física; o quinto capítulo, intitulado “Desenvolvimento profissional”, esclarece a importância da reflexão no processo formativo de “ser professor”; finalmente, o sexto capítulo, estabelece as “Conclusões e Perspetivas para o futuro”, onde exprimo uma retrospectiva da experiência profissional e estipulo as minhas perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, FEEDBACK PEDAGÓGICO.

ABSTRACT

The present report was defined as a narrative and personal reflection of the experiences lived during the practicum, which is part of the Master Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, at the Faculty of School of the University of Porto. The practicum took place at the Alexandre Herculano High School, with the cooperation of two fellow trainees and under the supervision of a cooperative teacher (school) and an advisor from the college. This document is organized into six chapters: the first, "Personal Framework", reflects my "path" until now and the existing perspectives about the practicum; the second chapter, "Professional Practice Framework", reports the legal and institutional characterization of the practicum and also the analysis of the practicum context; the third chapter, "Realization of Professional Practice", portrays the organization of the teaching-learning process, especially the difficulties experienced and the strategies used throughout this process. The action-research study, related to the characterization of the type of feedback emitted by the trainee student during a volleyball learning unit, is also included in this chapter. The fourth chapter, "Participation in School and Community Relations," identifies the lived experiences in non-teaching activities, such as the directory of the class, the extra sport activities and the activities organized by the Physical Education group; the fifth chapter, entitled "Professional Development", explains the importance of reflection during the on going process of "being a teacher"; Finally, the sixth chapter establishes the "Conclusions and Perspectives for the Future", in which expresses a retrospective perspective of the overall experiences and stipulates my prospects for the future.

KEY-WORDS: PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, TRAINEE STUDENT, TEACHING-LEARNING PROCESS, PEDAGOGICAL FEEDBACK.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação (s) Diagnóstica (s)

AF – Avaliação Contínua

AMA – Adaptação ao Meio Aquático

AS – Avaliação (s) Sumativa (s)

CoP – Comunidade (s) de Prática

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EA – Ensino-Aprendizagem

EE - Estudante (s) - Estagiário (s)

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAH – Escola Secundária Alexandre Herculano

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback (s)

ISMAI – Instituto Superior da Maia

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MD – Modelo Desenvolvimental

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de aula

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador(a)

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD - Unidade Didática

UP - Universidade do Porto

1 – Introdução

1 - Introdução

O presente documento define-se como uma narração e reflexão pessoal sobre todas as experiências, dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelo estudante-estagiário (EE) em contexto real de ensino. O respetivo foi efetuado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP configura-se como um espaço de formação profissional privilegiado, na medida em que se trata da primeira oportunidade do EE estimular a capacidade de confrontar os conhecimentos e habilidades adquiridas com a realidade, e, ao mesmo tempo, refletir sobre os meios, finalidades e consequências da sua ação pedagógica (Batista et al., 2012). De igual forma, fornece-lhe a possibilidade de imergir numa cultura escolar, permitindo-lhe sentir, pensar e agir de acordo com a comunidade específica onde se insere (Batista & Queirós, 2013). O EP é, assim, entendido como uma via de “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”¹ (p.3).

A respetiva prática profissional afirma-se como um marco único neste início da carreira docente, por não só estabelecer as primeiras aprendizagens num contexto real de docência, mas, sobretudo, pela oportunidade de se vivenciar a experiência de aprender em Comunidade de Prática (CoP). A respetiva define-se como um grupo de pessoas que estabelecem um sentimento de compromisso assumido por todos, através da partilha de preocupações e interesses comuns, no sentido de contribuir para a construção da autonomia e identidade profissional de todos os professores estagiários (Cardoso et al., 2014). A este nível, importa destacar a importância que o

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

núcleo de estágio (NE) deteve ao longo deste ano de EP sendo este constituído por três professores estagiários, um professor cooperante (PC) e uma professora orientadora (PO).

Face ao exposto, este documento procura espelhar a minha “aventura” no EP. O respetivo decorreu ao longo do ano letivo 2014/2015, numa escola cooperante situada no centro do Porto, intitulada por Escola Secundária Alexandre Herculano (ESAH). Neste meu percurso, tive o enorme privilégio de acarretar a condução do processo de Ensino-Aprendizagem (EA) de uma turma residente de 10º ano e, ainda, a oportunidade de lecionar no 2º ciclo, numa turma partilhada de 5º ano.

O presente Relatório de Estágio está organizado em seis capítulos: o primeiro, designado por “Enquadramento Pessoal”, espelha o meu “caminho” até ao presente e as perspetivas existentes sobre o EP; o segundo capítulo, intitulado “Enquadramento da Prática Profissional”, reporta a caracterização legal e institucional do EP e, também, a análise do contexto (escola e turma residente) que o EE confronta; o terceiro capítulo, proclamado “Realização da Prática Profissional”, retrata a organização do processo de EA, englobando as áreas da conceção, planeamento e realização do ensino, destacando as dificuldades sentidas, as estratégias usadas e a forma como tudo se procedeu, onde se pode observar, ainda, o estudo de investigação-ação realizado e alusivo à caracterização do tipo de feedback (FB) emitido pelo EE ao longo de uma unidade didática de voleibol; o quarto capítulo, referente à “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, identifica as experiências vividas nas atividades não letivas, tais como a direção de turma, o Desporto Escolar (DE) e as atividades organizadas pelo grupo de Educação Física; o quinto capítulo, intitulado “Desenvolvimento Profissional”, esclarece a importância da reflexão no processo formativo de “ser professor”; e, finalmente, o sexto capítulo, que espelha as “Conclusões e Perspetivas para o Futuro”, onde exprimo uma retrospectiva da experiência profissional e estipulo as minhas perspetivas para o futuro.

2 - Enquadramento Pessoal

2 - Enquadramento Pessoal

2.1- O caminho que me identifica...

A construção da identidade profissional do docente não é somente um processo de aquisição e desenvolvimento de competências e de conhecimento do professor durante a sua formação, é também o sentido que cada um dá às suas vivências e experiências ao longo da sua vida. Neste sentido, falar da construção da minha identidade profissional, requer entender o meu trajeto, o meu percurso de vida, porque definitivamente não se trata apenas de um processo simples nem de “uma obra solitária”, mas sim de um processo complexo, “fruto da aquisição de conhecimento ou acumulação de experiência”(Graça, 2014).

O desporto constitui uma atividade que sempre me acompanhou ao longo da minha vida. A minha primeira participação desportiva de cariz organizado surgiu quando eu tinha três anos. Com esta tenra idade estabeleci o meu primeiro contacto com a água, aquando da minha entrada na natação, sendo os meus pais os grandes responsáveis por esta experiência. No entender deles, era muito importante eu saber nadar desde cedo. Contudo, esta experiência foi curta, uma vez que a distância da piscina em relação a minha casa não era a mais favorável. Pese embora este entrave, foi-me possível aprender a nadar e, assim, a usufruir desta habilidade ao longo da minha vida.

Quando eu tinha oito anos, outros gostos começaram a despontar o meu interesse. O meu local de residência (Penafiel) é uma terra onde o ténis de mesa se constitui um desporto de eleição. Assim, não foi com surpresa que ingressei na modalidade para obter mais uma experiência desportiva. No entanto, voltou a ser um desporto de curta duração, particularmente porque me encontrava em mudança de residência. Pese embora se tratasse da minha primeira modalidade federada, não são muitas as memórias que guardo da sua prática. Com particular destaque na minha memória encontra-se a competição existente nesta modalidade e na qual eu participei com afinco.

Recordo-me perfeitamente do meu primeiro jogo, onde, apesar de todos os meus esforços, fui derrotado por uns expressivos 21-1!

Desde tenra idade os valores do desporto estão presentes na minha vida. O querer ser o melhor em todas as brincadeiras, a vontade de superar as minhas dificuldades, a procura pela vitória e o ser bastante competitivo, seja qual fosse a atividade, eram características que começavam a fundar a minha maneira de ser e a minha ligação ao desporto. Porém, a minha relação com o desporto ultrapassava claramente a participação formal em clubes ou entidades desportivas. Os recreios da escola eram marcados por inúmeros encontros de futebol. Nesta fase da minha vida o meu sonho, tal como o sonho de qualquer rapaz de 9 anos, era tornar-me num grande jogador de futebol. Por este motivo, o desejo de ingressar num novo desafio desportivo não tardou a acontecer. O meu gosto e motivação pela prática do futebol levou-me a convencer o meu pai a inscrever-me na prática desta modalidade no Futebol Clube Penafiel. Posso afirmar que este foi o primeiro desporto que encarei de forma séria e regrada. A minha garra e determinação sobressaiam constantemente, o que me levavam a superar as minhas limitações e a lutar por ser cada dia melhor. Deste modo, foi desde cedo que desenvolvi em mim o espírito de sacrifício que se espelha, ainda hoje, na minha identidade pessoal e na forma como encaro os desafios e adversidades da vida.

Aos dez anos de idade iniciou-se um novo ciclo na minha vida. A escola primária tinha terminado e iniciavam-se as primeiras experiências no 2º ciclo de escolaridade. Uma realidade nova, totalmente diferente da anterior, não somente em termos de aprendizagem, mas igualmente no que se refere às relações interpessoais. Foi, então, neste período da minha vida que surgiram as duas paixões eternas da minha vida. Por um lado, a EF, disciplina de eleição e que me dava um prazer enorme na sua concretização. No âmbito da sua prática estava constantemente motivado e era com facilidade que me destacava. Por outro lado, o basquetebol, modalidade desportiva coletiva que a educação física me deu a conhecer. Curiosamente, numa fase inicial, o basquetebol não se constituiu uma modalidade de muito interesse para mim. No entanto, o gosto por esta modalidade enalteceu-se quando enveredei na

sua prática federada. O grande responsável por este marco na minha vida foi o meu professor de EF, que era treinador da modalidade no clube de basquetebol de Penafiel, e que, em jeito de brincadeira, me desafiou a experimentar o respetivo desporto. Foi um tiro certo! A partir desse momento o basquetebol foi a minha modalidade desportiva de eleição, a minha grande paixão! O gosto pela modalidade foi emergindo de tal forma que no escalão de cadetes (sub 16) entrava no pavilhão às cinco da tarde e só me retirava às nove da noite, chegando mesmo a treinar em três equipas no mesmo dia. De uma forma natural, o desporto, e, mais concretamente, o basquetebol, assumiam uma grande influência na minha vida, na minha maneira de encarar os desafios, na minha maneira de ser e de estar, nos meus sonhos e em tudo o que se encontrava em meu redor.

À medida que o tempo ia passando, a ideia de enveredar no curso de desporto no ensino superior estava cada vez mais presente na minha mente e nos meus pensamentos. Por este motivo, no 12º ano resolvi inscrever-me nos pré-requisitos por ser uma prova que se constituía obrigatória e necessária para a entrada no respetivo curso. Contudo, alguns pensamentos negativos pairavam simultaneamente na minha cabeça. Pese embora o meu gosto pela EF, o panorama desta área não era o mais propício e o seu futuro perspetivava-se cada vez mais complicado. Mesmo assim, consciente das respetivas dificuldades, decidi arriscar e dar o passo em frente!

Após uma preparação rigorosa para as respetivas provas físicas (i.e. pré-requisitos), foi com muito agrado que recebi a notícia esperada: apto, o que significava que tinham sido concretizados com sucesso! Mentalizado que estava em seguir o curso de desporto, tudo agora dependia somente de mim. Uma vez que não eram detentor de uma média académica muito alta, restava-me os exames nacionais para colmatar e incrementar a média interna. O meu foco estava em ser estudante da melhor faculdade de desporto do país, a FADEUP! Mais uma vez, o meu empenho e a minha força de vontade plasmaram-se na minha nota do exame de matemática (16,6 valores), tornando, assim, possível a entrada na tão desejada FADEUP. Dava-se, assim, início a mais uma importante etapa na minha vida: a entrada para a faculdade.

Diversas são as memórias que possuo da licenciatura em Ciências do Desporto da FADEUP. Dessas memórias, destaco os laços de amizade desenvolvidos, que de certa forma marcaram a minha vida, e, também, tudo aquilo que envolve o espírito da FADEUP, desde o prazer de realizar as aulas de estudos práticos, o convívio no bar e nos corredores, a proximidade entre alunos e professores, acabando na vontade de representar a faculdade nos campeonatos universitários.

O segundo ano foi um marco importante no meu percurso académico. Em termos institucionais, o programa de estudos da FADEUP exige que o aluno, no seu segundo ano de licenciatura, selecione uma vertente de formação mais específica que lhe irá permitir obter um conhecimento mais profundo e detalhado da via em questão, mais concretamente os alunos escolhem uma área de estudos específica (Ramo Treino Desportivo, Ramo Gestão Desportiva, Ramo Exercício e Saúde ou Ramo Desporto e Populações Especiais) que se enquadra na unidade curricular de metodologia I, onde é estabelecido a aprendizagem das componentes específicas da área, no ano seguinte, estende-se às unidades curriculares de metodologia II e III, que compreende a realização do estágio por parte do estudante, nessa área específica que optou seguir. Neste sentido, perante as diversas metodologias existentes no plano de estudos, e, sendo eu praticante e amante da modalidade de basquetebol, foi com naturalidade que enveredei pela metodologia de treino desportivo de basquetebol. Assim, no último ano da licenciatura, particularmente no âmbito da metodologia II e III, surge um novo e aliciante desafio: ser treinador de basquetebol. Posso afirmar que foi, sem dúvida alguma, uma das maiores e melhores decisões da minha vida. Tudo começou no Centro de Antigos Alunos Salesianos, onde obtive a minha primeira experiência enquanto treinador e onde me mantenho na respetiva função até à data. A progressão enquanto treinador foi notória e o gosto de treinar jovens atletas é cada vez maior.

Terminada a licenciatura, é chegado um novo momento de decisões. À semelhança do ingresso no curso de Desporto, deparava-me com a dicotomia entre o sonho de ser professor e a sua realidade. Não era definitivamente uma

decisão fácil, principalmente porque colocava em causa a etapa final da minha formação e o meu futuro profissional. Contudo, o meu passado falava por mim: não era homem de desistir dos meus sonhos, e, por isso, candidatei-me a um dos mestrados da FADEUP, nomeadamente o 2º Ciclo em EEFEBS, o qual ingressei com sucesso. Surge, assim, um novo ciclo de vida! O primeiro ano do respetivo mestrado afirmou-se como um ano de aquisição de novas aprendizagens e de novas competências, aliado a um crescimento pessoal e profissional. Foi, sem dúvida, um ano de consolidação de novos conhecimentos que me dotou inequivocamente para o exercício da prática pedagógica, que viria a surgir, no ano seguinte, com a experiência no EP.

Após o descortinar das minhas vivências e experiências pessoais, parece ser, assim, evidente que a construção da minha identidade profissional deriva das experiências anteriores vividas e da autorreflexão sobre as respetivas (Batista et al., 2012). Por este motivo, a edificação da identidade profissional de um professor “é assim um processo dinâmico e continuado” que se inicia na reflexão da sua individualidade pessoal (Batista, 2014).

2.2 - Na busca de uma perspetiva sobre o estágio profissional

Sempre que encaramos um novo desafio na vida, os primeiros pensamentos estão sempre relacionados com o que pretendemos alcançar ou com o patamar que ambicionamos atingir e, por isso, o EP, é, sem dúvida, um ano de descoberta do nosso “eu” (Ferreira, 2013). Perante isto, é perfeitamente natural emergirem várias expectativas a este respeito, uma vez que se trata de uma experiência e de uma realidade única, que persiste na nossa mente desde o momento em que decidimos envergar a carreira de docente.

O EP é, sem dúvida alguma, um marco importante no percurso académico do estudante do 2º ciclo EEFEBS, principalmente, mas não somente, porque é entendido como uma “aproximação à realidade” do ser professor (Ferreira, 2013). Por se tratar de um desafio complexo, consciente, profundo e relevante (Rolim, 2013), o seu aproximar suscitou algumas

incertezas e ansiedades que me levaram a questionar se realmente estaria preparado para assumir uma responsabilidade deste calibre.

O EP era, assim, uma etapa aliciante na minha vida! No meu pensamento e nas minhas perspetivas, era bastante clara a noção de que a prática me iria proporcionar diversas dificuldades, mas, simultaneamente, que o “erro” seria um instrumento natural de reflexão e de crescimento, e, como refere Moreira (2011) o erro deveria ser entendido como um acto comum pelo qual a sua superação me iria permitir aprender. Desta forma, perspetivava ter a capacidade de superar todas as contrariedades que fossem surgindo ao longo deste ano e desejar que as respetivas fossem reduzindo com o acumular da minha experiência enquanto professor. Uma vez que se constituía o culminar de cinco anos de formação académica, seria meu objetivo aplicar, explorar e adaptar todas as aprendizagens que adquiri ao longo deste percurso e, simultaneamente, aprofundar o meu conhecimento.

No que diz respeito à instituição de ensino onde iria realizar o meu EP, as expectativas eram enormes! Partindo da ideia que as escolas cooperantes representam um fator categórico no que concerne à construção da identidade profissional e à vivência da experiência de ser professor (Batista, 2014), almejava que a escola cooperante responsável pela minha formação me proporcionasse as condições necessárias para a realização da minha prática profissional enquanto professor. Deste modo, expectava que a respetiva escola, assumisse um papel interventivo e autónomo que pudesse simultaneamente auxiliar-me no “processo de desconstrução e reconstrução da identidade profissional” (Batista, 2014, p. 24). Particularmente, desejava profundamente que a respetiva aceitasse e valorizasse o meu trabalho enquanto professor estagiário. Além disso, um dos meus grandes objetivos situava-se em desenvolver diversas atividades que promovessem a interação de toda a comunidade escolar, contribuindo, assim, para o seu crescimento escolar e social.

No que concerne ao grupo de alunos pelo qual iria ficar responsável, ou, por outras palavras, a minha turma residente, esperava não somente transmitir conteúdos e matérias obrigatórias, mas, também, promover o desenvolvimento

integral dos alunos. Este entendimento vai ao encontro da minha perspectiva sobre o que é a escola e o papel do professor na respetiva. Estes agentes assumem um papel preponderante na formação académica dos seus alunos, e, não menos importante, no seu desenvolvimento pessoal e social. Como (Ferreira, 2013, p. 127) indica “a escola tem o potencial de ser um acrescento às individualidades, na medida em que lhes é complementar”. No âmbito da disciplina de EF, ambicionava transmitir-lhes e inculcar-lhes o gosto EF e pela prática desportiva, promovendo-lhes assim, oportunidades de desenvolver hábitos de vida saudáveis e também de desenvolver ao máximo o sucesso nas diferentes matérias, mediante as capacidades individuais de cada. Paralelamente, ambicionava proporcionar-lhes experiências e momentos únicos que de certa forma marcassem o seu ano de escolaridade na EF.

No que diz respeito ao grupo de EF, inicialmente suscitava a curiosidade de compreender, se de facto, os professores tinham o cuidado de preparar e desenvolver as aulas conforme as características da turma ou se apenas, teriam a preocupação em mantê-la em atividade, bem como, perceber se os professores mais experientes demonstravam alguma inovação no processo de EA ou se continuavam apenas, a adequar métodos de ensino mais tradicionais. Não menos importante, acreditava na preponderância dos professores de EF nesta minha aprendizagem enquanto docente, como agentes mediadores significativos neste processo de construção e de integração do EE (Batista, 2014) desejava que contribuíssem, de alguma forma, para integração do nosso NE na comunidade escolar, fomentando assim um bom ambiente, promotor para o nosso crescimento na docência.

Relativamente ao NE, a curiosidade era de igual forma alargada. Apesar de grande parte do trabalho que vamos construindo ao longo do EP ser de carácter individual, por trás dele está sempre presente uma grande base de suporte, uma equipa, constituída pelos meus colegas de estágio, pelo PC e PO. Não é coincidência, quando Cardoso et al. (2014) esclarecem a importância que pode ter a aprendizagem em CoP, através do sentido de compromisso assumido por todos, a permuta e discussão de ideias e a prática reflexiva partilhada, para a construção da autonomia e da identidade

profissional do professor estagiário. Dito isto, desejava que finalizássemos esta etapa com bastante sucesso. Para tal, considerava essencial que aproveitássemos o pior e o melhor de cada um, tornando, assim, possível enriquecer a nossa aprendizagem, e que, fundamentalmente, nas horas difíceis, a entreatuda e a cooperação fossem iminentes porquanto facilitaria a superação dos problemas que nos fossem surgindo. Não é por acaso que Rolim (2013) refere que quanto mais produtiva for a cooperação do NE maior será o desfecho final. Para além disso, aspirava que, acima de tudo, fôssemos felizes nesta etapa e que o EP se tornasse um marco único na nossa vida.

Quanto ao PC e ao PO, confiava que me iluminassem o caminho nos momentos mais escuros, ajudando-me a desfazer de todas as dúvidas e inseguranças que me fossem aparecendo, para que assim, nunca me deixassem perder o trilho para o sucesso. Assim, mais concretamente o PC, visto ser uma figura decisiva no processo de socialização do estagiário para a profissão (Batista, 2014), deseja que o respetivo contribuísse para o desenvolvimento da minha autonomia, permitindo, assim, experimentar e aplicar o conhecimento adquirido e ao mesmo tempo compreender e refletir sobre ele, uma vez que o EP assume-se como um espaço autónomo de atuação e realização do estagiário (Rolim, 2013). Por sua vez, o PO, a par de contribuir para o desenvolvimento de competências e do sentido de reflexão e inovação (Rodrigues, 2013), acreditava que teria um papel preponderante neste meu percurso, não só pela exigência e rigor do trabalho solicitado ao longo do ano, mas, também, pelo apoio incondicional que eventualmente fosse necessário para superação das diversas dificuldades que pudessem comparecer no meu caminho.

Por fim, eram igualmente elevadas as expectativas que possuía em relação a mim próprio, em relação a minha função enquanto professor. Perspetivava ser capaz de resolver problemas de controlo e disciplina, caso eles apareçam, bem como ter capacidade de flexibilizar o planeamento à realidade, além disso almejava ser considerado por toda a comunidade escolar um professor de verdade, isto é, não ser apenas um mero professor estagiário, pretendia que me atribuíssem o mesmo valor que aos outros professores, para

que assim fosse possível disfrutar ao máximo de todas estas experiências de ser professor. No fundo, tinha a grande expectativa de encontrar uma realidade que me proporcionasse uma aprendizagem significativa (Batista, 2014).

3 – Enquadramento da Prática Profissional

3 - Enquadramento da Prática Profissional

3.1- Caracterização legal e institucional do estágio profissional

O EP na FADEUP rege-se por orientações legais e institucionais. No âmbito legislativo, o EP encontra-se regulado pelo Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que incluem, assim, 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 EF, que se encontram remetidos à obtenção de habilitação profissional para docência e para o grau de Mestre EEFEBs.

No que se refere ao contexto institucional, o EP está enquadrado no terceiro e quarto semestre, do segundo ano de mestrado EEFEBs. Este incorpora o relatório de estágio da prática de ensino no contexto escolar, onde a atividade é supervisionada pelo PC e pelo PO. Assim sendo, a prática de ensino supervisionada é operacionalizada através da organização do NE, cooperado e orientado, respetivamente pelo PC, onde o seu principal papel passa por colaborar, cooperar e conduzir o EE, de forma a torná-lo cada vez mais autónomo e ativo na atividade da sua prática ao longo do processo (Batista, 2014), e, também, pelo PO, que, num papel mais distante, acompanha toda a prática do EE, controlando e avaliando pontualmente, toda a sua atividade no contexto escolar.

Ao estagiário, é, então, atribuída a responsabilidade de acarretar o processo de EA de uma turma residente, na qual o estagiário assume ao longo de um ano letivo. A par disso é atribuída, também uma turma partilhada, sobre a qual todos os elementos do NE assumem á vez, o papel de principal agente educativo durante um determinado período, definido pelo PC. Isto tem o propósito de inseri-lo nos diferentes níveis de ensino (2º/3º ciclo do Ensino Básico e Secundário)².

² 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. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

Quanto ao EP, está organizado em três áreas de desempenho, nomeadamente: a) área 1- Organização e gestão do ensino e da Aprendizagem, que corresponde a toda a estratégia do processo de EA, englobando a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, b) área 2- Participação na escola e relação com a comunidade, diz respeito a todas as atividades extracurriculares que são desenvolvidas pelo professor-estagiário, com o intuito de promover a sua integração na comunidade escolar e ao mesmo tempo aprofundar o conhecimento sobre as condições locais da relação educativa. e c) área 3 - Desenvolvimento profissional, remete-se a todas as atividades e vivências que possam contribuir para o desenvolvimento da competência profissional³. Disto isto, segundo o Regulamento do EP “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p.2), promovendo, assim, ao estagiário, a possibilidade de aprender a realidade.

3.2 - A escola: o lugar que me fez crescer

A escola cooperante é, sem dúvida, um lugar de desenvolvimento das competências do EE, enquanto docente. Para além de possibilitar o primeiro contacto com uma turma, faculta ao EE as primeiras vivências na comunidade escolar, no mundo da docência. Podemos assim dizer, que escola é um espaço fundamental para a construção da identidade do estagiário como professor (Batista, 2014). Paralelamente, o contexto de prática fornece ao EE a possibilidade de emergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, dando a conhecer normas, valores, hábitos, costumes e práticas que o levam a sentir, a pensar e agir consoante aquela comunidade (Batista & Queirós, 2013).

³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

Desta forma, analisar o contexto de prática, no qual vamos desenvolver a nossa prática pedagógica, é, naturalmente, um ponto de partida favorável para quem está a experienciar pela primeira vez o mundo da docência.

Neste sentido, a ESAH constitui-se o contexto escolar onde concretizei a minha primeira experiência profissional enquanto professor de EF. A respetiva está situada na Avenida Camilo, inserida na freguesia do Bonfim, na zona oriental da cidade do Porto. Insere-se atualmente num agrupamento de escolas constituído por nove estabelecimentos de ensino: seis escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância (Escola Básica da Alegria, Escola Básica do Campo 24 de Agosto, Escola Básica das Flores, Escola Básica da Lomba, Escola Básica de Noêda e Escola Básica do Sol), duas escolas com segundo e terceiro ciclos do ensino básico (Escola Básica Dr. Augusto César Pires de Lima e Escola Básica Ramalho Ortigão) e a escola sede, a ESAH, com terceiro ciclo de ensino básico, ensino secundário e profissional.

No que concerne à ESAH, esta encontra-se situada num edifício centenário da autoria do arquiteto José Marques da Silva. Atualmente, a instituição é fortemente contagiada pelo decréscimo populacional local o que, conseqüentemente, se reflete no número de alunos que frequentam o 3º ciclo, ensino secundário e profissional (contabilizando um total de 800 alunos). A maioria dos alunos é proveniente de ambientes sociais delicados, demonstrando diversas dificuldades nos âmbitos habitacional, económico e familiar. Revela-se, assim, uma escola com um ambiente constrangedor, o que reflete a imagem do nível cultural dos alunos. Pese embora os respetivos entraves, a escola continua a lutar pela sua missão estabelecida: a “promoção da qualificação escolar no caminho do exercício da cidadania responsável e interventiva”⁴ (p.9).

A escola destaca-se, porém, como uma instituição de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e pela posse de uma unidade de apoio especializada para alunos com multideficiência. Para além disto, a ESAH tem-se pautado pelo estabelecimento de vários protocolos com algumas entidades

⁴ In Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano 2013-2017.

do ensino superior, ao longo destes últimos anos tais como: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP), Faculdade de Ciências da UP, Faculdade de Desporto da UP, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP, Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto, Instituto Superior da Maia (ISMAI), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa. As respetivas parcerias permitem, assim, o estabelecimento de sinergias que promovem não somente o desenvolvimento da escola (através da partilha de conhecimentos científicos e pedagógicos) mas, também, a colaboração nos processos de formação dos futuros docentes. Importa, ainda, salientar que a ESAH, pelo facto de apresentar um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, está incorporada no programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), demonstrando, mais uma vez, ser um contexto de risco social. No que concerne às respetivas condições físicas da ESAH, a respetiva evidencia uma degradação profunda e crescente das suas instalações, o que se constitui constrangimento para o processo de ensino de aprendizagem em algumas unidades curriculares.

No que diz respeito, especificamente, às condições para o ensino da educação física, estas não se encontram num estado degradante, porém restringem a ação dos professores da disciplina a diversos níveis. A título exemplar podemos enunciar o facto de a ESAH possuir apenas dois espaços cobertos, sendo eles muito reduzidos para comportarem a lecionação de duas turmas em simultâneo. Adicionalmente, os espaços interiores, para além de serem pequenos para turmas extensas, não possuem condições para o ensino de diversas modalidades. O ginásio grande, apenas possui as marcações de um campo de basquetebol adaptado e as marcações de um campo de voleibol. Paralelamente, o ginásio pequeno destina-se apenas, para a aprendizagem da ginástica e a piscina interior, que se trata do espaço em melhores condições e uma condição pouco comum nas escolas portuguesas (única escola com piscina no centro do Porto), não é adequada para turmas grandes (11 metros de comprimento e 9 metros de largura).

Neste sentido, afigura-se uma escola aparentemente complicada, onde se observam índices elevados de insucesso escolar, com numerosas ocorrências disciplinares, e uma dificuldade de reconhecimento da autoridade do pessoal docente e não docente por parte dos alunos⁵.

O respetivo contexto poderá não ser encarado como o mais apropriado e apetecível para quem está a dar os seus primeiros passos na profissão docente. Contudo, as escolas cooperantes são muito importantes no desenvolvimento de competências e no fomento do gosto pela profissão docente e tal como indica Batista (2014), as respetivas definem-se como elementos preponderantes na construção da identidade profissional do docente. No entanto, a reflexão sobre este assunto leva-me a questionar: Será que diante todos estes entraves, a vontade e o prazer de ser professor se desvaneceram? Ou será que, por outro lado, por se tratar de um ambiente tão delicado, não proporcionou ao professor estagiário vivências já mais inesperadas, levando-o mesmo a sentir-se uma parte ainda mais importante da comunidade escolar?

3.3 - A turma: o melhor desafio

O EP assume-se como uma aventura única na vida do EE, na qual se encontra interlaçada com diversos e enormes desafios. Desses desafios, a turma que fica à responsabilidade do EE.

No âmbito do EP, é atribuído ao EE uma turma residente, no início do ano letivo, ficando este responsável por tomar as rédeas de todo o processo de ensino-aprendizagem da respetiva turma (supervisionado pelo PC).

Neste sentido, após as aulas iniciais e uma breve reflexão sobre as mesmas, averiguou-se quais seriam as turmas dos respetivos estagiários. No seguimento deste processo, fiquei responsável pelo acompanhamento de uma turma de 10º ano de escolaridade, do curso Científico- Humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por 29 alunos (dos quais 15 eram do

⁵ In Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano 2013-2017.

género masculino e 14 do género feminino) onde a sua média de idades rondava os 14 anos. Este último fator significava que a grande parte do grupo era proveniente do 3º ciclo, o que me levava a questionar se a respetiva era detentora de uma maturidade suficientemente robusta para encarar a aula de EF com a seriedade necessária. As minhas incertezas sobre este facto evidenciaram-se nas primeiras aulas, onde os alunos demonstraram várias infantilidades e apresentaram um comportamento pouco apropriado para a funcionamento da aula, tal facto é relatado na reflexão da aula número 6:

“Um dos alunos começou a apresentar sinais de mau comportamento, desrespeitando por vezes o professor, respondendo até a algumas intervenções verbais que lhe são dirigidas. Apesar de no momento não ter sido capaz de corrigir esta ocorrência de forma eficaz, irá ser necessário, em aulas futuras, encontrar estratégias capazes de prevenir comportamentos deste calibre, para que o controlo sobre a turma não seja colocado em causa” (Aula 6, 7 de Outubro).

No entanto, com o decorrer das aulas, e com a adoção de várias estratégias, rapidamente o controlo da turma foi instaurando.

A caracterização do aluno, detalhadamente conseguida através do preenchimento de uma ficha específica (anexo 1) para o feito por parte do aluno, permitiu-me conhecer melhor a turma e desfazer algumas curiosidades, que ansiosamente desejava saber. Foi, então, com algum agrado que constatei algumas informações. Tendo em conta, os tempos atuais, onde a maioria dos jovens da nossa sociedade vive numa era da tecnologia, pautada por um estilo de vida sedentarista, foi gratificante constatar que dez dos alunos eram atletas federados e que os restantes já tinham praticado algum desporto de cariz organizado. Adicionalmente verifiquei que, para além da procura pela diversão nas aulas de EF, o desejo de atingir um bem-estar físico e mental, bem como a aquisição de conhecimento sobre diversas modalidades, eram efetivamente algumas das preocupações apresentadas pelos alunos. Mais se acrescentava que a motivação e o gosto pela EF que a turma demonstrou foram, certamente, aspetos basilares para um bom funcionamento das aulas e para o estabelecimento de um clima de aprendizagem apropriado, De referir que a

maioria preferia os desportos coletivos, como o basquetebol, o andebol e o voleibol, aos desportos individuais como a natação, a ginástica e o atletismo. Finalmente, importa salientar a existência de alguns problemas de saúde por parte de duas alunas que exigem especial cuidado aquando da realização da prática da EF⁶. No que concerne aos aspetos psicomotores, é de assinalar que a turma na sua globalidade demonstrava uma boa predisposição motora, na execução das diversas tarefas, especialmente nos jogos desportivos coletivos. Apesar disso, importa frisar que esta, se trata de uma turma heterogénea, uma vez que se denota algumas diferenças entre os rapazes e as raparigas, sobretudo no empenho e rigor que aplicam na realização das atividades. Relativamente a parte cognitiva, foi perceptível que a maioria apresentava pouco conhecimento das diversas modalidades, registando-se que apenas os que se encontravam ligados ao desporto, mostravam algum conhecimento da terminologia, das regras ou dos conteúdos técnico-táticos, das diferentes modalidades. Em termos sociais, é salientar, que neste aspeto a heterogeneidade era ainda mais patente, verificava-se a existência de pequenos grupos no interior da turma, bem coesos, que por certas vezes davam origem a pequenos conflitos, principalmente no género feminino, onde as aspirações e os interesses académicos se destacavam na diferenciação dos grupos. No entanto, na maioria das aulas constava-se um bom ambiente, pautado pelo respeito entre todos. Além destes factos, a turma, também, diferenciava-se pela presença de uma aluna grávida de 4 meses.

Nitidamente, estas ilações, permitiram desenvolver o meu conhecimento sobre a turma, e, paralelamente, refinar a minha ação no terreno, tendo em conta estes fatores e, ao mesmo tempo, todo o processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, não é obstante salientar, que a turma se tratava, claramente, do melhor desafio do estágio profissional, isto porque é nele que damos os nossos primeiros passos no mundo da docência e é nele que iniciamos a construção da nossa identidade profissional enquanto docente.

⁶ Ambas apresentavam escoliose lombar.

Assim, só posso terminar, afirmando, que a turma é realmente o melhor desafio a enfrentar.

4 – Realização da Prática Profissional

4 - Realização da Prática Profissional

4.1 - Um novo mundo: O confronto com a realidade

O EP aconteceu em contexto escolar, como o culminar de um processo de formação. Além da aplicação do conhecimento adquirido anteriormente, revelou-se, também, como um local de novas e muitas aprendizagens. É nele que se estabelece “o confronto inicial com a complexidade da situação profissional” (Queirós, 2014, p. 73), marcando o primeiro contacto com aquela realidade nunca antes vivida.

O primeiro contacto com a realidade não foi fácil e posso afirmar que vivenciei o chamado “choque com a realidade”, que é descrito por Simões (2008) como o resultado diferencial entre a formação pedagógica e a realidade que efetivamente se encontra. Com o aproximar desse momento, as dúvidas e as incertezas emergiam, despontando em mim o receio e a ansiedade de encarar aquele novo mundo desconhecido. Chegou o dia de apresentação na escola e o medo de falhar, ou de não estar à altura do desafio, era cada vez mais iminente. Por outro lado, suscitava um sentimento de felicidade, uma vez que se tratava da realização de um sonho de vida. Vivia, assim, um clima de pensamentos contraditórios. Simultaneamente, vivenciei o primeiro contacto com o PC, assinalando o início do tão desejado EP. Desse encontro, além da apresentação do espaço escolar, saliento a conversa com PC que, através de uma frase, marcou, claramente, a minha forma de encarar o ano que se seguiu... “vocês, no final deste ano letivo, vão estar preparados para tudo”. De facto, fez-me entender que se trataria de um ano difícil: as condições físicas da escola não eram as melhores e tratando-se de uma escola TEIP, o panorama não se revelava o ideal. No entanto, transmitia-me a ideia de que lidar com todas essas circunstâncias me tornaria um docente mais rico e completo.

O momento mais aguardado chegava: o contacto com os alunos. Não se tratou de um momento fácil, visto que o nervosismo e a ansiedade estavam bem patentes ao longo do meu discurso introdutório. Todavia, a satisfação em confrontar a turma revelou-se um momento de grande prazer. Paralelamente, o

assumir uma grande responsabilidade marcava o confronto com uma realidade nunca antes vivenciada, aspeto reforçado por Queirós (2014), a qual referencia que, contrariamente a outras profissões, o professor assume de imediato grandes responsabilidades no momento em que entra em ação.

Neste sentido, revejo este “choque com a realidade” como um acontecimento essencial e inevitável, não só por se caracterizar por um período oportuno de estimulação de aprendizagens, mas, também, porque é, efetivamente, a primeira oportunidade de integrar uma comunidade escolar. Assim, considero ter sido uma experiência marcante, uma vez que não só possibilitou desfazer todos os meus receios, mas permitiu-me, particularmente, aprender a encarar a dificuldade como um desafio e não como um problema.

4.2 - Conceção do ensino: compreender para planear

No contacto inicial com a prática pedagógica, é solicitado ao professor o preparo do ensino, não só pelo facto de a lecionação ser um processo fundamentado, com objetivos ou linhas orientadoras, por refletir uma melhoria da qualidade do ensino, mas, principalmente, por se definir como a base de todo o processo de EA, mesmo quando, na realidade, se revele mais complexo e inesperado do que no seu planeamento e preparação (Bento, 2003). Assim, tal como enfatiza o mesmo autor, se queremos ensinar com eficácia, interiorizar e formar conhecimentos sólidos nos alunos, tendo em conta as condições materiais e temporais que temos disponíveis, é necessário definir o “essencial do ensino e concentrar aí a nossa atividade e a dos alunos” (Bento, 2003, p. 27).

Desta forma, torna-se primordial para o docente compreender, reformular e apurar as matérias de ensino ao contexto educativo, interligando os seus conhecimentos, com o intuito de operacionalizar a sua prática de ensino (Graça, 2001). Assim, considera-se fundamental que o professor operacionalize todo o processo de EA através das suas conceções relativas ao ensino, do que é ser professor, da EF, do currículo (entre outras), conceções estas que são adaptadas e desenvolvidas após a análise e compreensão dos

diversos documentos centrais (Programas Nacionais), locais (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) e, ainda, das diversas características do contexto escolar. No que concerne à operacionalização do meu processo de EA, é de salientar que estes documentos não deixaram de ser devidamente consultados e analisados. No entanto, particularmente no que diz respeito à análise dos documentos locais, a respetiva não se tratou de uma tarefa fácil sobretudo pela dificuldade em aceder aos respetivos documentos na ESAH. De qualquer forma, não posso deixar de assinalar a importância que a sua análise detém para o professor, considerando que esta ação se constata efetivamente pertinente para a preparação e planeamento do processo de EA.

O programa nacional de EF de 10^o, 11^o e 12^{os} anos, visto como um “documento central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor” (Bento, 2003, p. 19), estabeleceu-se como o primeiro documento a ser analisado, uma vez que este correspondia ao nível de ensino que iria lecionar. Neste sentido, através da sua compreensão, constatei que se trata de um documento revelante para a prática do professor, dado que delibera finalidades, objetivos, sugestões, modos de avaliação e recursos importantes para o funcionamento do currículo. Além disso, espelha uma imagem de revisão, com o intuito de reforçar conteúdos que, até ali, os alunos ainda não tenham totalmente consolidados ou em que revelaram algumas dificuldades na sua aprendizagem. No entanto, apurei alguma disparidade entre o que estava definido no programa e o que realmente presenciava no contexto escolar. Assim, era inerente a necessidade de reorganizar o programa em função das condições locais. Essa reconfiguração foi atingida através da interpretação dos restantes documentos locais, mas sobretudo a partir da reunião de departamento do grupo de EF, onde se definiu o *roulement* e as respetivas metas das atividades letivas. Porém, a adaptação de todo este processo só foi totalmente compreendida com as características específicas da minha turma.

Deste modo, a importância de possuir um conhecimento mais concreto dos meus alunos, de forma a efetuar um melhor planeamento, revelou-se uma

necessidade prioritária, para entender quais os propósitos e gostos dos alunos, mas, sobretudo, para compreender as matérias que suscitavam mais dificuldades e quais os conteúdos já dominados pelos respetivos. Assim, após interpretação das fichas biográficas, preenchidas na primeira aula, averigui que estava na presença de uma turma interessada no sucesso da disciplina, que almejava ultrapassar as suas dificuldades e desfrutar do prazer das aulas.

Adicionalmente, apesar de não deter qualquer importância na seleção das modalidades a serem incorporadas no plano anual, registou-se uma clara e natural preferência pelos jogos desportivos coletivos (Futebol e Basquetebol) e, em contrapartida, uma menor preferência pelas modalidades individuais (Natação e Ginástica). Tal como referido anteriormente, estas escolhas não detiveram qualquer interferência na realização do plano anual. Contudo, não deixou de ser uma informação pertinente no que toca à organização e execução de todo o processo de EA.

Nesta medida, está bem clara a ideia que a conceção do ensino é considerada uma peça imprescindível no planeamento e preparo do processo de EA, revelando-se como um processo determinante para o sucesso da atividade do docente na planificação da formação dos alunos. É nesse sentido que, ao reforçar a ideia da sua importância no planeamento, Bento (2003, p. 7) destaca que “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prática-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade «ativa», consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma (alunos-aprendizagem)”.

4.3 - Planeamento: uma ferramenta chave na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem

O planeamento, como “condição básica da direção pedagógica do ensino pelo professor” (Bento, 2003, p. 13), revela-se como uma ferramenta fundamental na condução do ensino. Planear, além de ser uma condição necessária do docente, significa delinear e procurar concretizar objetivos importantes na formação e educação do aluno, pelo que é considerado um instrumento auxiliar fundamental na preparação do processo de EA. Assim, o planeamento representa a união das conceções estabelecidas, do sistema de ensino e dos programas das respetivas disciplinas, com a sua realização prática (Bento, 2003). Neste sentido, a compreensão dessas componentes foi basilar na construção dos diferentes tipos de planeamento (Plano anual, UD e Plano de aula (PA)).

A elaboração do plano anual representa o panorama geral, do enquadramento e concretização do programa de ensino, no contexto escolar e nos seus intervenientes (Bento, 2003). Este, como foi referenciado anteriormente, foi concebido na reunião de departamento, com a presença de todos os professores do grupo de EF. A sua elaboração, tal como a do *roulement*, foi unânime para todo o décimo ano de escolaridade. Nesta sequência, foram estabelecidas como modalidades individuais a Natação e a Ginástica e como modalidades coletivas o Andebol, o Voleibol e o Tag Rugby. A constituição deste plano teve em conta todos os recursos materiais e espaciais disponíveis, bem como as características dos discentes. Além destes aspetos, ficou delineada a lecionação da modalidade de Voleibol durante o 2º período, com o objetivo de preparar os alunos para o torneio 2x2, duplas mistas, alusivo ao dia dos namorados (a informação sobre esta atividade será desenvolvida no capítulo referente à “Participação e relação com a comunidade”). A par disto, foi estabelecido em todos os níveis de ensino o Tag Rugby como modalidade alternativa, uma vez que esta faz parte do currículo escolar. Desta forma, na planificação anual de turma, foram incluídas, no primeiro período, as modalidades de Basquetebol e Andebol, no segundo

período, o Voleibol e a Natação, e, por fim, no terceiro período, a Ginástica e o Tag Rugby (Quadro 1).

	Modalidade	Número de Aulas
1º Período	Andebol	13
	Basquetebol	14
2º Período	Voleibol	13
	Natação	8
3º Período	Ginástica	11
	Tag Rugby	7

Quadro 1 - Definição das modalidades e o número de aulas em função do período escolar.

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), desenvolvido por Vickers (1990), pautou-se como um instrumento primordial e imprescindível na condução da minha prática pedagógica. Deste modo, o MEC reflete a interligação do conhecimento das diversas categorias transdisciplinares (Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Condição Física, Habilidades Motoras e Conceitos Psicossociais) com as diferentes estratégias de ensino, desenvolvendo uma estrutura que será importante na tomada de decisões do professor, servindo-lhe como um guião para o ensino. Neste seguimento, o MEC foi o modelo selecionado para estruturar o ensino das diversas modalidades.

Assim, como guião do processo de EA, este modelo encontra-se dividido em três fases distintas: análise, tomada de decisão e aplicação. Por sua vez, estas são subdivididas em oito módulos. Numa primeira circunstância de análise, procurei estudar as diferentes categorias transdisciplinares das diferentes modalidades, de forma a estabelecer um melhor conhecimento do conteúdo e, conseqüentemente, estruturar melhor o ensino (módulo 1). De seguida, surgiu a preocupação de analisar o meio envolvente em que o processo de EA se desenrolou (módulo 2) e também identificar as características específicas dos alunos, através de uma avaliação diagnóstica (AD) da modalidade em questão (módulo 3). Importa referir que, nesta fase, a

compreensão de bibliografia específica de cada modalidade, a revisão do conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano de mestrado, bem como a caracterização do meio escolar e da turma, destacam-se como elementos fulcrais na sua realização. Após a fase de análise, segue-se a tomada de decisão. Decidir os conteúdos abordar, qual a organização metodológica e ainda justificar as suas escolhas, definiu-se como o primeiro momento de decisão (módulo 4). Posteriormente, como o propósito era alcançar uma melhor formação integral do aluno, diligenciei formular objetivos atingíveis e que estivessem inteiramente relacionados com a realidade da turma (módulo 5). Seguidamente, a avaliação possibilitou entender e averiguar a eficácia da condução do processo (módulo 6). A par disso, configurei atividades de aprendizagens e progressões de ensino que promovessem a concretização dos objetivos pré-definidos (módulo 7). Finalmente, a estruturação de todo este processo culmina na fase de aplicação de todos os conhecimentos adquiridos (módulo 8).

Ao longo do EP, a elaboração do MEC suscitou algumas dúvidas e dificuldades, que gradualmente se foram desvanecendo com a prática, nomeadamente, na construção do módulo 1, que implicava um maior trabalho, pelo facto de ser necessário consultar bibliografia específica e, conseqüentemente, definir cada uma das categorias transdisciplinares. No entanto, a sua concretização não deixou de ser útil e essencial, uma vez que me possibilitou, de forma congruente e estruturada, a condução do processo de EA.

Ultrapassada esta primeira fase, sucede a fase mais importante do planeamento, a elaboração das UD. Nesse sentido, elas assumem-se como “unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico”, com objetivo de apresentar aos professores “etapas claras e concretas de ensino e aprendizagem, abrangendo um propósito de ensino sob o ponto de vista didático, tematicamente delimitado que se estende por várias aulas” (Bento, 2003, p. 75). Por outras palavras, as UD funcionam como uma orientação da ação pedagógica, que incorpora a extensão e sequência dos conteúdos das categorias transdisciplinares, e, ainda, a respetiva calendarização e função

didática. Em suma, a sua elaboração representou um guião da minha prática pedagógica, que considero ter sido chave, uma vez que contempla toda a informação necessária para o desenvolvimento do ensino. No entanto, assumiu-se como algo maleável, dada a necessidade, em certas ocasiões, de reformular e adequar consoante o progresso dos alunos.

Por fim, chega o nível mais concreto e específico de todo o processo de planeamento, o PA. Além de adotar a UD como um quadro de referência e, conseqüentemente, tornar a sua elaboração mais facilitada, o PA surge como um ponto de convergência entre processo pedagógico e ação do docente (Bento, 2003). No fundo, trata-se de um projeto pré-concebido, no qual o professor idealiza a sua forma de acontecimento, através do estabelecimento dos objetivos, da disposição da matéria, dos pontos essenciais da aula, das tarefas a realizar e dos procedimentos metodológicos (Bento, 2003).

Inicialmente, a construção do PA suscitou em mim algumas dificuldades, que se prendiam, sobretudo, com a sua organização, com a redação e distinção dos objetivos específicos, das componentes críticas. Os PA iniciais não continham qualquer objetivo específico, apenas discriminavam a situação de aprendizagem, o respetivo tempo e o objetivo geral da aula. Desta forma, após a correções preponderantes do PO, os PA (anexo 2) posteriores já incluíam o objetivo geral da aula, os objetivos específicos de cada situação de aprendizagem, bem como as respetivas componentes críticas. Porém, ao longo das aulas, foi necessário limar outros aspetos pertinentes do PA, no sentido de potenciar um melhor rendimento à aula, apesar de estar consciente de que este é apenas uma imagem pré-estabelecida da ação e que, na realidade, está sujeito a ser alterado. A título exemplar, destaco a necessidade de planear a constituição dos grupos de trabalho que os alunos iriam integrar, com o propósito de reduzir as perdas de tempo com a formação dos grupos no decorrer da aula. Paralelamente, através da vivência da realidade, senti a necessidade de definir um maior tempo para a realização das situações de aprendizagens, uma vez que os alunos, nem sempre usufruíam do tempo essencial e necessário para a retenção da aprendizagem.

Deste modo, estas alterações, não só marcaram uma melhoria qualitativa da sua elaboração, mas também constituíram, na prática, um maior sucesso na sua realização.

4.4 - Planear vs realizar

O professor, após a finalização do planeamento, enfrenta uma nova etapa, o confronto do planeado com o realizado. Segundo Bento (2003), o ensino é desenvolvido e diferenciado em dois momentos: primeiro, na conceção e posteriormente, na realidade. Desta forma, à realidade está inerente a presença de situações ou condicionalismos inesperados, que exigem ao docente uma “rápida reação situativa” (Bento, 2003, p. 16). Contudo, essas situações ou condicionalismos inesperados não invalidam que o professor não os consiga controlar ou, até mesmo, antecipar. Para tal, é necessário que o mesmo, durante a elaboração do planeamento, tenha em consideração a possibilidade de emergirem alguns imprevistos ou algumas dificuldades e, assim, desenvolva o plano de forma flexível, permitindo alterá-lo e reajustá-lo consoante as circunstâncias.

Duas das situações de imprevisibilidade por mim vivenciadas ao longo da prática pedagógica, que suscitaram algum nervosismo e aflição e, conseqüentemente, forçaram o reajuste do planeamento, foram as condições climáticas em algumas das aulas do primeiro período e a constante imprecisão do número de alunos na realização das aulas de Ginástica.

No primeiro caso, o facto de o espaço exterior ser o designado para a prática, naquela fase do ano, aumentava a probabilidade de as condições climáticas se tornarem adversas à concretização do plano, o que veio a acontecer e, como não me encontrava preparado inicialmente para tal fator, fui obrigado, na hora, a alterar o plano, lecionando uma matéria diferente da que estava estabelecida. Fui assim exposto a um momento de grande tensão e ansiedade, uma vez que me deparei com esta situação logo na primeira aula:

“Nesta aula, dei início à minha aventura de ser professor e acontece que logo me deparei com algumas dificuldades relacionadas com a concretização do plano de aula. A leção da aula foi organizada para ocorrer no espaço exterior; contudo, devido às condições climáticas serem adversas para a realização da avaliação diagnóstica de Andebol, fomos obrigados a partilhar o espaço interior com outra turma. Uma vez que o espaço era extramente reduzido para a minha turma de 30 alunos, foi necessário alterar o plano e, conseqüentemente, trabalhar outra matéria.” (Reflexão aula nº2, dia 19 de setembro de 2014)

Este caso específico, como referido anteriormente, suscitou a necessidade de uma rápida adaptação; no entanto, como “nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF” (Bento, 2003, p. 122), nas aulas seguintes, precavi-me face a essa possibilidade ocorrer novamente, incorporando no plano situações de aprendizagem alternativas.

A inconstância do número de alunos na realização das aulas de Ginástica foi outra limitação vivenciada durante o terceiro período. Contrariamente à anterior, esta foi antecipadamente preparada, uma vez que, na aula de AD, alguns dos alunos já mostravam pouca predisposição na sua realização. Nesse sentido, a previsão dessa situação levou-me, não só a desenvolver um plano flexível, que facilmente se reajustasse ao número de alunos em prática, mas também a estabelecer a realização de um trabalho teórico sobre os conteúdos abordados na aula. No entanto, mesmo sendo numa fase terminal da prática pedagógica, este constrangimento não deixou de suscitar algumas dúvidas e inquietações, pois nunca havia certeza do número total de alunos.

Numa perspetiva reflexiva e pessoal, penso que, ao longo do meu EP, o confronto com os vários condicionalismos inesperados e a protagonização dos diversos momentos reflexivos no final das aulas, pessoais ou em CoP, permitiram-me gradualmente desenvolver a minha capacidade de resposta, tornando-me mais seguro e eficaz face às imprevisibilidades que foram emergindo. Paralelamente, reforçou a importância da conceção do plano de aula, como um documento que não é estanque, mas que é fundamental na condução de toda a atividade de ensino.

4.5 - As imprevisibilidades e as componentes estabelecidas na gestão de aula

A gestão de aula é um aspeto organizacional crucial no desenvolvimento de um ambiente positivo de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011). Assim, é fundamental que à ação do professor esteja inerente a gestão dos recursos temporais, espaciais, materiais e humanos, no propósito de obter elevados índices de prática (Rosado & Ferreira, 2011). De acordo com o exposto, é incumbido ao professor a responsabilidade de promover um ambiente rentável e eficaz para a aprendizagem.

No meu ponto de vista, além das questões da disciplina, da gestão e do controlo da turma, considero o contexto escolar um fator determinante na regulação e organização de aula. Nesse sentido, as dificuldades inicialmente vividas, nesta minha prática pedagógica, foram maioritariamente nesta vertente. A ESAH, tal como referido ao longo capítulo da contextualização escolar, é um contexto escolar debilitado, no que concerne aos recursos materiais e espaciais da disciplina de EF. Assim, a expectativa de encontrar uma escola em que fosse possível aplicar tudo aquilo que vivenciamos ao longo do 1º ano do mestrado começava a desvanecer-se. Estávamos perante um contexto em que os seus espaços interiores demonstravam alguma degradação, o material, apesar de se encontrar em bom estado, era reduzido para a prática de algumas modalidades e, paralelamente, em dias de chuva, a prática desportiva ficava limitada, visto que emergia a necessidade de partilhar os reduzidos espaços interiores ou, então, de praticar a aula à chuva.

Apesar de parecer um cenário extremamente complicado, este revelou-se um contexto altamente enriquecedor, único e primordial na minha aprendizagem enquanto professor. As suas imprevisibilidades obrigaram-me a refletir e adaptar todo o conhecimento adquirido, com o intuito de promover a melhor gestão e organização da aula. Foi, de facto, um cenário gratificante, na medida em que me possibilitou estar em constante adaptação, o que considero uma mais-valia para a minha carreira docente. Mais se acrescenta que fui

aprendendo a gostar daquele contexto, como se da minha casa se tratasse, dando ênfase ao meu sentimento de presença e de integração.

Todavia, a gestão da aula deve ter em conta um uso eficaz do tempo disponível (Rosado & Ferreira, 2011), isto é, potenciar ao máximo o tempo útil de aprendizagem. Nesse sentido, foi fundamental não descurar a importância de outros fatores de eficácia de aula tais como: estabelecimento de regras e rotinas, controlo e gestão da aula e de comportamentos desviantes, e, ainda, os tempos de transição e de instrução ocorridos ao longo da aula. Assim, inicialmente, com o intuito de marcar, de imediato, a minha posição enquanto professor e, principalmente, de definir um bom funcionamento da aula, a minha primeira prioridade foi estabelecer algumas regras e rotinas essenciais para desenrolar da aula, como por exemplo: a definição dos tempos de entrada e saída da “sala de aula”, a responsabilidade dos alunos apresentarem-se devidamente equipados bem como retirar todos acessórios que colocassem em causa a sua integridade física ou dos colegas, a colocação obrigatória de todos os pertences de valor no “saco de valores”, as regras de segurança na utilização dos diferentes materiais, as regras específicas de cada modalidade, as tarefas a realizar pelos alunos dispensados da prática, manter o material arrumado, entre outras. Não se tratou de um processo de assimilação rápido. No entanto, foi-se denotando o seu efeito ao longo das aulas, constatando-se que as regras são como “uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação (...)” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 189). É de ressaltar, ainda, que as respetivas foram uma estratégia fundamental para controlar e potenciar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Ainda nesta fase inicial, de forma a evitar o desgaste constante do professor com comportamentos desviantes ou inapropriados ao longo do ano (Siedentop & Tannehill, 2000) foi também preponderante adotar uma postura rígida e rigorosa com alunos. Com o intuito de precaver a ocorrência desse tipo de comportamentos ao longo do restante ano letivo, esta estratégia assumiu

um papel relevante neste processo, na medida em que permitiu ao professor adquirir um maior controlo da turma.

A definição dos grupos de trabalho, por níveis de desempenho, definiu-se como outra componente de gestão de aula essencial na eficácia do ensino. Na procura de potenciar uma maior eficácia do tempo de aula, a organização dos respetivos grupos, como supracitado, foi uma componente efetuada por mim ao longo do planeamento, uma vez que a turma caracterizava-se pela presença de dois níveis distintos, distinguidos através das diferentes AD. Esta divisão foi realizada com vista em promover um maior número de oportunidades e um maior sucesso na gestão de aula, no sentido em que a heterogeneidade dos grupos despontava, algumas vezes, uma dificuldade pois não permitia alcançar a melhor aprendizagem, quer aos alunos mais aptos quer aos alunos menos aptos.

Não menos importante, a gestão dos tempos de instrução e de transição dos exercícios foi outra estratégia de realce na regulação da aula. O tempo de instrução, segundo Siedentop (1991), é o tempo que o professor despende para transmitir informação. Nessa perspetiva, destaco a minha ação, onde procurei quase sempre gastar o menor tempo possível, transmitindo apenas a informação essencial para a realização da tarefa, com o recurso a palavras-chave e, também, o recurso a demonstrações em situações mais complexas. Logicamente, em situações que suscitassem maiores dúvidas por parte dos alunos, o importante era esclarecê-las, independentemente do tempo que fosse utilizado. O tempo de transição compreende o tempo utilizado para a organização e/ou alteração da tarefa (Siedentop, 1991). Sendo fulcral a sua minimização para maximizar o tempo de prática, e, conseqüentemente, o tempo de aprendizagem, procurei preparar o primeiro exercício antes do início da sessão, definir rotinas rápidas e eficazes para a reunião do grupo no final das tarefas, mas, sobretudo, organizar o PA com tarefas que apresentassem uma estrutura semelhante e de encadeamento fácil. A este respeito, a experiência de ser treinador facilitou em muito a minha ação no que concerne aos aspetos de gestão dos tempos de instrução e transição.

Tendo em consideração os aspetos supramencionados, considero que a promoção de um bom ambiente de aprendizagem implica, em parte, um domínio das diversas componentes de gestão e organização da aula, uma vez que exige ao professor a necessidade de estabelecer, *à priori*, as diversas regras e rotinas e, também, a gestão dos diferentes recursos disponíveis, no sentido de criar um ambiente positivo de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011). A nível pessoal, este contexto específico permitiu-me explorar as imprevisibilidades de um modo “mais integrado, criativo e responsável” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 204), dando asas para o meu crescimento na profissão docente.

4.6 - Os modelos de instrução implementados

Os modelos instrucionais são uma ferramenta preciosa para o docente, uma vez que têm o propósito de contribuir para a aprendizagem eficaz dos alunos, através do seu uso, num dado momento e com determinado conteúdo (Metzler, 2011). Segundo este autor, o modelo de instrução é um plano compreensivo e coerente para o ensino que inclui: um suporte teórico, os alcances de resultados de aprendizagem, um conhecimento aprofundado, sequências adequadas de atividades de aprendizagem, expectativas relacionadas com os comportamentos do professor e do discente, tarefas estruturadas e, ainda, as avaliações do processo de EA e do modelo implementado (Metzler, 2011).

Embora se apresentem como um instrumento valoroso para o professor, não existe um modelo que possa dar resposta a todos os envolvimentos de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Nesse sentido, é crucial que o docente tenha a capacidade de interpretar e posteriormente aplicar o modelo ou o conjunto de modelos que possuam a melhor estrutura para o ensino de uma determinada modalidade. Deste modo, ao longo do ano letivo, foi predominante a utilização de quatro modelos instrucionais no processo de EA da turma residente.

O modelo mais frequente foi o modelo de instrução direta (MID). Este “carateriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de EA, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem” (Mesquita & Graça, 2011). Apesar de não considerar o modelo mais apropriado para o ensino do desporto, especialmente porque limita a tomada de decisão por parte dos alunos e dá grande ênfase à reprodução de um modelo exato⁷, a sua adoção foi preponderante nas modalidades individuais (Natação e Ginástica) e no Tag-Rugby, não só pelo facto de as respetivas exigirem uma aprendizagem das habilidades motoras por etapas e possuírem pouca influência dos constrangimentos situacionais, mas principalmente por haver um menor conhecimento da minha parte nessas modalidades. Tornava-se, assim, um método de ensino que me transmitia mais segurança, visto que era o centro e líder do processo de EA.

Para as modalidades de Andebol e Basquetebol, foi usado o modelo de Ensino do Jogo para a compreensão (MEJC). Este pretende fugir à ideia do ensino das habilidades técnicas em formas isoladas, mesmo não negando a necessidade do seu ensino, e estabelecer como foco principal o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da compreensão tática do mesmo (Pereira, 2009). Quer isto dizer que o MEJC atribui ao aluno um papel de destaque no processo de EA, no sentido em que o define como um construtor ativo das suas aprendizagens, focando os seus aspetos cognitivos, perceptivos e de tomada de decisão e compreensão⁸.

Assim, reportando-me à prática, considero que a implementação deste modelo, que promove o confronto com os problemas de jogo, foi determinante na compreensão e aprendizagem das diferentes modalidades, na medida em que permitiu perceber da melhor forma os conceitos de jogo inerentes a cada uma delas. No entanto, tal como anteriormente referido, foi necessário o desenvolvimento da técnica, na perspetiva de enriquecer o jogo.

⁷ In documentos de apoio da unidade curricular Didática Geral, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, em vigor no ano letivo 2013-2014. Mesquita, I.

⁸ In documentos de apoio da unidade curricular Didática Geral, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, em vigor no ano letivo 2013-2014. Mesquita, I.

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), desenvolvido por Mesquita (2006), foi o modelo implementado na modalidade de Voleibol. Além de ser um modelo específico para o ensino da respetiva modalidade, visto que foca o desenvolvimento das competências desse jogo (Pereira, 2009), funcionou como base para o estudo de investigação-ação do tipo de FB. O MAPJ caracteriza-se por ser um modelo híbrido, resultante da fusão das concepções do MEJC, compreensão do jogo de Voleibol, e do Modelo Desenvolvimental (MD), tratamento do conteúdo didático. Tem como objetivo confrontar os discentes com problemas que desafiem a sua capacidade de compreender e atuar no jogo de Voleibol e está estruturado de acordo com 5 vetores: “(1) a lógica didática replica a lógica do jogo; (2) a aquisição de competências para jogar é progressiva e considera o ritmo individual de aprendizagem; (3) a apreciação e compreensão do jogo são basilares para a aquisição de competências na capacidade de jogo; (4) a aprendizagem das habilidades técnicas está subordinada à compreensão tática; (5) a avaliação é contextualizada em cenários concretos do jogo, procurando-se coerência e compromisso entre o processo de instrução e a avaliação” (Mesquita, 2006; Pereira, 2009, p. 68). Além disto, integra quatro etapas de aprendizagem que têm o propósito de manipular o grau de complexidade do jogo formal. Isto implica que a passagem para um nível superior de prática está inerente à compreensão e consolidação dos conteúdos da etapa em questão (Pereira, 2009). Paralelamente, é integrada uma tipologia de tarefas, de acordo com os problemas instaurados pelo jogo, onde a interferência contextual é progressivamente aumentada, são elas: (1) tarefas de aquisição, (2) tarefas de estruturação e (3) tarefas de adaptação (Mesquita 2006; Pereira, 2009).

A aplicação deste modelo mostrou-se uma mais-valia para o ensino da modalidade, visto que gradualmente os alunos foram compreendendo e aplicando os pressupostos estabelecidos na etapa 2, para o jogo 2x2. Porém, saliento o facto de ter sido dado uma grande ênfase às tarefas de aquisição, visto que por mais compreensão e manipulação do jogo que revelassem, os alunos apresentaram imensas dificuldades técnicas, sobretudo na manchete:

“Salienta-se, mais uma vez, a importância de continuar a focar a parte da realização técnica nas aulas, visto que os alunos já apresentam algum domínio dos conteúdos táticos, no entanto alguns problemas na execução dificulta a sua jogabilidade”.

(Reflexão aula nº10, dia 06 de fevereiro de 2015)

Por fim, destaco a utilização do MD. O respetivo modelo, desenvolvido por Rink (1993), define-se como uma estruturação eficaz do processo de instrução, relacionando a matéria de ensino com os princípios didáticos que o sustentam. Perspetiva o ensino a partir de uma progressão de tarefas (espelhada nos conceitos de Progressão, Refinamento e Aplicação), nas quais não é obrigatório passar por todas elas, dependendo das particularidades da aprendizagem (Mesquita, 1998, 2006; Pereira, 2009). Ligado a todos os outros modelos instrucionais, presente na lecionação de todas as modalidades e inerente à ideia de que “um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem” (Rink, 1996; Mesquita & Graça, 2011, p. 51), o respetivo modelo é o responsável pelo tratamento didático do conteúdo, uma vez que auxilia o professor no esclarecimento da apropriação das tarefas à capacidade de resposta dos alunos sem descurar o objetivo final (Mesquita, 1998; Pereira, 2009; Rink, 1993). Deste modo, o MD foi o modelo que me permitiu, efetivamente, configurar as sequências das tarefas de aprendizagem das diversas modalidades, no sentido de promover constantemente uma melhoria do desempenho dos discentes (Mesquita & Graça, 2011).

4.7- A relação pedagógica professor-aluno como um fator de sucesso do clima de aula

A aula, como ambiente estabilizador de afetividade e impulsionador de aquisição e retenção de aprendizagens, considera a relação pedagógica professor-aluno como fator determinante no desenvolvimento de um ambiente positivo de aprendizagem, na medida em que a sua consideração poderá traduzir-se num maior nível de participação por parte dos alunos, na otimização do ambiente da aula (Rosado & Ferreira, 2011). Desta forma, a preocupação em estabelecer um ambiente relacional positivo deve ser encarada como uma

prioridade para o professor, uma vez que, além de promover o aumento da motivação, da estruturação e da coesão dos grupos, a gestão de conflitos e emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento social e pessoal, pode ainda potenciar a adesão dos discentes ao programa de ação do professor, através da preocupação e compreensão dos problemas dos mesmos (Rosado & Ferreira, 2011).

Nesse sentido, pretendi de imediato estabelecer uma relação de confiança com os meus alunos, sem, obviamente, descurar a distinção de papéis professor-aluno. Para tal, era fundamental adoção de uma dupla postura. Primeiro uma postura rígida e rigorosa, para marcar a diferença professor-aluno e mostrar que o seu objetivo principal é ensinar! Depois, aí sim, adotar um comportamento mais amável e colaborativo, para realçar que o professor de EF também pode ser um agente de auxílio no seio escolar. A título exemplar, destaco o meu contributo constante na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, a colaboração por parte dos alunos na organização de todas as tarefas, as conversas iniciais das aulas, sobre temáticas do seu interesse, mas, particularmente, um momento bastante marcante: o desabafo de uma aluna sobre um acontecimento que mudou a sua vida – estava grávida e o EE foi o primeiro a saber!

À medida que o tempo ia avançando, a construção dessa relação tornou-se cada vez mais sólida e o conhecimento sobre eles era cada vez mais profundo. Deste modo, ao longo do ano, esse clima relacional foi ultrapassando “as paredes da sala de aula de EF” e a determinado momento, em todo o espaço escolar, era perceptível aquele sentimento de afetividade positivo, essencial e imprescindível na obtenção de sucesso no processo de EA (Mesquita, 2005). Assim, “fora de aula” destacaram-se as brincadeiras no final de aula, as conversas sobre o rendimento escolar e as suas vidas pessoais, o cumprimento habitual nos corredores da escola, como exemplos protagonizados da vivência desse clima de relação positiva.

Deste modo, considero que este aspeto foi um fator nuclear na gestão do ambiente de aprendizagem, dado que não só promoveu um bom relacionamento dentro e fora da “sala de aula”, como também permitiu resolver

os problemas ocorridos de uma forma mais facilitadora e tranquila. Paralelamente, tal como Siedentop (2008) afirma, considero que o docente poderá assumir uma grande influência na vida do estudante ao estabelecer um relacionamento baseado em sentimentos e sensações.

4.8 - A instrução como uma competência primordial no processo de ensino-aprendizagem

A instrução é o conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica, imprescindíveis na ação do professor, para comunicar de forma eficaz, visto que se trata do meio de transmissão de informação pertinente para a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, destaca-se no quadro abrangente de propósitos da comunicação como justificação e legitimação da mesma, no processo de EA, uma vez que relaciona diretamente a informação com os objetivos e a matéria de ensino (Rosado & Mesquita, 2011). Assim, revela-se como uma competência primordial do docente na comunicação entre o professor e o aluno, uma vez que se define como um dos elementos essenciais da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, na medida em que a sua eficácia na transmissão de informação é altamente proporcional à aprendizagem dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011).

Deste modo, uma vez que a instrução, tal como indica Siedentop (1991), se refere a estratégias de ensino que fazem parte do professor para transmitir informação, de acordo com os objetivos e conteúdos de ensino definidos pelo docente, importa ainda salientar que ela incorpora todos os comportamentos verbais ou não verbais (exposição, explicação, demonstração, FB pedagógico, entre outras formas de comunicação acerca do conteúdo, mais concretamente as não verbais) que estão inteiramente ligados aos objetivos da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Segundo Siedentop (1991), a emissão de informação nas situações de instrução está organizada em três momentos: (1) antes da prática, através das preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2)

durante a prática, emissão de FB; (3) após a prática, pela análise da prática desenvolvida.

O primeiro momento remete para a transmissão de informação antes da prática e para a apresentação das tarefas motoras. Neste sentido, caracteriza-se pela apresentação do objetivo da aula, pela relação com as sessões anteriores ou seguintes, pela apresentação dos conteúdos fundamentais, das condições de realização e normas organizativas e, por fim, o controlo da compreensão da informação (Siedentop, 1991). Não obstante, é necessário ter em consideração que esta preleção deve ser breve, focando apenas os aspetos essenciais. Reportando-me à minha prática, no início das sessões procurava ser rápido e objetivo, na perspetiva de diminuir as possibilidades de distração ou de brincadeira por parte dos alunos; também, naturalmente, procedia à revisão dos conteúdos da aula anterior e estabelecia a abordagem aos novos conteúdos, com o propósito de enquadrá-los na importância da sua aprendizagem. Não menos importante, na apresentação das tarefas, uma vez que o objetivo é transmitir a informação sobre o que fazer e como fazer (Rink, 2014), uma das estratégias mais usadas foi a demonstração. Tratou-se de um método eficaz e pertinente, na medida em que possibilitava uma menor perda de tempo na explicação das tarefas, o que era muito útil visto que estava perante uma turma com índices de concentração e controlo baixos.

No que concerne à instrução durante a prática, foi recorrente a utilização das diversas estratégias instrucionais, particularmente, a demonstração, o FB pedagógico e o questionamento. A demonstração, tal como supramencionado, foi uma estratégia frequente nas minhas aulas, não só pelas razões reivindicadas anteriormente, mas também por possibilitar, aos alunos, a visualização das ações a realizar nas diferentes tarefas. Na maioria das vezes, a demonstração era atribuída aos discentes, de forma a promover uma maior relação dos mesmos com o processo da tarefa. No entanto, em certas circunstâncias, devido à complexidade da habilidade motora, houve a necessidade de ser eu o responsável pela demonstração. O FB pedagógico foi outra das estratégias instrucionais mais presentes no desenrolar das tarefas e assumiu uma grande preponderância na minha aprendizagem enquanto

docente. A este nível o questionamento foi uma das estratégias mais utilizadas, uma vez que permitiu não só conduzir o raciocínio dos alunos à resposta motora apropriada nas diversas tarefas efetuadas (ou seja, fortalecer a capacidade de reflexão), mas também promover um diálogo interativo entre o professor e o(s) aluno(s), de forma a tornar o ensino mais eficaz. Deste modo, como refere Harvey e Goudvis (cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 101), não é descabido afirmar que o questionamento é a chave para a compreensão.

No que concerne à emissão de informação após as sessões, esta encontra-se enquadrada na parte final da aula e define-se como um momento instável, uma vez que compreende a preparação da saída por parte dos alunos e a aflição do professor para completar a lição que ainda esteja para terminar (Arends, 2008). Além disso, caracteriza-se por ser o último momento de transmissão de informação pertinente relacionada com a matéria abordada (Rosado & Mesquita, 2011). Neste sentido, a minha ação na prática não fugiu à conceções apontadas pela teoria, e, habitualmente, todas essas sessões foram destinadas para efetuar um balanço das aprendizagens adquiridas ao longo da sessão.

4.9- O *feedback* pedagógico: uma estratégia instrucional de interação pedagógica

Ao longo do meu EP, fui constando que o FB pedagógico assumia uma extrema relevância no reportório do professor, não só por se considerar uma estratégia poderosa de interação pedagógica (Rosado & Ferreira, 2011), mas também por se constituir como a ferramenta com “maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem”(Carreiro da Costa, 1998; Graça, 1991; Rodrigues, 1995 Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). Deste modo, é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo como objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978; Rosado & Mesquita, 2011).

O FB, devido ao seu poder no processo de interação pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011), suscitou, em certo momento da minha prática, a

curiosidade de analisar a sua pertinência, em modalidades, como o Voleibol, em que não era possuidor de um conhecimento tão profundo. Assim, no sentido de perceber a especificidade e frequência do FB emitido, bem como outros aspetos relevantes para o sucesso da sua emissão nessas modalidades, e conseqüentemente otimizar a sua intervenção junto dos discentes, surgiu o interesse de realizar um estudo de investigação-ação nesta temática.

4.9.1- Estudo de investigação – ação: análise do tipo de feedback na unidade didática de voleibol tendo em conta o modelo de abordagem progressiva ao jogo

4.9.1.1- Resumo

O presente estudo teve como propósito analisar o tipo de FB emitido pelo EE, ao longo da UD de Voleibol, tendo em conta os pressupostos teóricos do MAPJ (Mesquita, 2006). Foram observadas as aulas lecionadas ao longo do 2º período do ano letivo 2014/2015, verificando-se um total de 6 aulas. Foi realizada uma adaptação do instrumento “Sistema de Observação do FB pedagógico” (Sarmiento et al., 1993) para realizar a recolha de dados. Os resultados obtidos neste estudo foram: 1) a emissão de FB foi maioritariamente específica, isto é, quase sempre ao encontro do objetivo das tarefas; 2) o EE, na maioria das vezes, cumpriu o ciclo de FB; 3) maior emissão de FB nas tarefas de aquisição do que nas de estruturação e adaptação; 4) o FB prescritivo foi o FB com maior incidência nas diferentes tarefas; 5) o FB avaliativo foi o segundo mais utilizado, destacando o facto de ser predominantemente positivo; 6) o FB interrogativo, a par do FB descritivo, foi dos menos frequentes, o que poderá revelar uma menor eficácia pedagógica; 7) o FB em grande parte foi dirigido ao aluno, sendo que apenas uma pequena quantidade foi direcionada para um grupo ou para a turma; 8) a maioria dos FB transmitidos manifestaram-se de forma auditiva e auditiva-visual, constatando alguma similaridade com outros estudos e confirmando a importância de

demonstrar para estabelecer uma melhor aprendizagem. O respetivo estudo caracterizou o padrão instrucional do EE neste contexto em particular, permitindo a identificação de aspetos menos positivos e possibilitando a sua melhoria no sentido de potenciar a qualidade de ensino do docente.

PALAVRAS-CHAVE: INSTRUÇÃO, FEEDBACK PEDAGÓGICO, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

4.9.1.2- Introdução

A comunicação tem vindo assumir um papel de destaque na eficácia pedagógica do professor (Rosado & Mesquita, 2011). Nessa perspetiva, a capacidade de comunicar é considerada um fator imprescindível no sucesso da concretização do processo de EA (Botelho et al., 2005; Mesquita, 2005) e, também, uma das competências essenciais do docente (Rosado & Mesquita, 2011).

Neste sentido, a instrução é definida como todo o comportamento de ensino verbal e não verbal, utilizado pelo professor para transmitir informações ligadas aos objetivos e aos conteúdos do processo de EA (Siedentop, 1991). A respetiva é também encarada como um instrumento de intervenção e de operacionalização do ensino, que tem o objetivo de facultar aos alunos a compreensão de novos conteúdos ou conceitos por parte do professor (Aleixo, 2010; Gonçalves, 2009; Parente, 2015; Rosado & Mesquita, 2011). A instrução, no domínio das atividades físicas e desportivas, pode ser emitida em três momentos (Siedentop, 1991): (1) antes da prática, onde decorre as preleções, a apresentação das tarefas, as explicações e as demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de FB; (3) depois da prática, onde se estabelece análise da prática realizada.

Tendo em consideração o momento de instrução “durante a prática”, destaco o FB pedagógico, considerado como uma variável de eficácia de ensino (Rink, 1993). Ferramenta instrucional da comunicação e mais-valia do reportório do professor no processo de interação pedagógica (Rosado &

Mesquita, 2011), o FB define-se como um comportamento de reação, por parte do docente, à resposta motora do aluno, no sentido de alterar ou melhorar a realização da habilidade em causa (Fishman & Tobey, 1978; Rosado & Mesquita, 2011). Já Pieron (1999) considera o FB pedagógico uma transmissão de informação adequada ao nível do aluno, no propósito de o auxiliar a sistematizar comportamentos corretos, a eliminar os incorretos e posteriormente, a alcançar os resultados pretendidos. Neste sentido, esta estratégia instrucional, pela possibilidade de influenciar a atividade do aluno, assume não só como determinante na eficácia e qualidade do ensino (Mota, 1998), mas, também, demonstra-se como um fator de interferência nos resultados da aprendizagem (Mesquita, 1998).

Piéron & Gonçalves (1987) destacou as dimensões do FB pedagógico mais importantes: a dimensão objetivo, a dimensão forma, a dimensão direção e a dimensão afetividade. O FB pedagógico, no que diz respeito à dimensão objetivo, pode ser categorizado em FB descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo. O FB descritivo refere-se à informação precisa sobre a ação motora que o aluno efetuou (Rosado & Mesquita, 2011). A categoria de FB prescritivo remete-se à informação sobre o que o discente deve realizar para melhorar a sua performance (Rosado & Mesquita, 2011). O FB avaliativo pode distinguir-se como positivo ou negativo e tem como objetivo efetuar uma apreciação relativamente à execução do aluno (Rosado & Mesquita, 2011). Uma vez que não contém qualquer informação específica sobre o que o aluno pode modificar para melhorar a sua performance, ao respetivo é atribuído um menor peso do ponto de vista da facilitação das aprendizagens motoras (Rosado & Mesquita, 2011). Finalmente, o FB interrogativo afigura-se como um ótimo fator de estimulação da atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção do aluno (Rosado, 2007), sendo particularmente referenciado por vários autores, como um aspeto positivo na aprendizagem do aluno (Giordan & Vecchi, 1996; Moraes, 2000). Ele é definido por um questionamento do professor ao aluno sobre a realização do movimento, no sentido de fazer entender as suas próprias ações e assim fazê-lo desenvolver a capacidade de estruturar os seus planos motores para a execução motora (Rosado & Mesquita, 2011),

promovendo um ambiente facilitador de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

A par do FB pedagógico, os modelos instrucionais assumem no processo de EA um papel preponderante na orientação do ensino e na atuação pedagógica do professor, através dos seus princípios e pressupostos teóricos (Rosado & Mesquita, 2011). Nessa perspectiva e enquadrado no contexto do estudo, saliento o modelo de MAPJ. O MAPJ, desenvolvido por Mesquita (2006), trata-se de um modelo específico para o ensino da modalidade de Voleibol e tem como principal propósito o desenvolvimento das competências desse jogo, através do confronto dos alunos com “problemas” do jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e atuar no jogo de Voleibol (Mesquita, 2006; Pereira, 2009). O respetivo modelo está estruturado em quatro etapas de aprendizagem, que implicam uma aprendizagem progressiva do jogo. A par disto, este modelo incorpora uma tipologia de tarefas, onde gradualmente a interferência contextual aumenta, são elas: (1) tarefas de aquisição, (2) tarefas de estruturação e (3) tarefas de adaptação (Mesquita 2006; Pereira, 2009). As tarefas de aquisição correspondem a tarefas de aperfeiçoamento técnico que visam a realização eficiente das habilidades de forma a consolidar o domínio da técnica (Mesquita 2006; Pereira, 2009). As tarefas de estruturação são aquelas que já estabelecem uma interferência contextual moderada ao aluno, confrontando o uso das habilidades técnicas com situações de encadeamento e lógica do jogo. (Mesquita 2006; Pereira, 2009). Por fim, as tarefas de adaptação são as tarefas responsáveis pela ocorrência de jogos de oposição (Pereira, 2009), que permitem apreciar e compreender os problemas de natureza tática do jogo, bem como aplicar, de forma oportuna e eficaz, as habilidades técnicas (Graça & Mesquita, 2009; Pereira, 2009).

Tendo em conta o enquadramento teórico supracitado, o objetivo deste estudo centrou-se na caracterização do tipo de FB emitido pelo EE, na sua primeira experiência enquanto professor da disciplina de EF. Especificamente, pretendeu-se caracterizar o FB emitido pelo EE na UD de Voleibol, em função das diferentes tarefas instrucionais do MAPJ de Mesquita (2006). Tratando-se

de um estudo de investigação , procurou-se identificar o padrão instrucional do EE nas diferentes tarefas de aprendizagem, com o principal propósito de entender a natureza do FB numa modalidade de não eleição e ainda detetar outros aspetos que possam ser relevantes para o desenvolvimento e refinamento da sua ação enquanto docente.

4.9.1.3- Metodologia

4.9.1.3.1- Contexto e participantes

O presente estudo contemplou a participação do EE e da sua turma do 10º ano de escolaridade, ao longo do 2º período letivo, no contexto escolar da ESAH. A respetiva turma era constituída por 25 alunos (11 do género feminino e 14 do género masculino), com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

4.9.1.3.2- Unidade didática

A UD em estudo foi constituída por dez aulas, em função dos pressupostos teóricos do MAPJ para o ensino do Voleibol. Neste sentido, a respetiva incorpora os parâmetros normais de uma UD como as categorias transdisciplinares, funções didáticas, espaços e tempos de aula e data das sessões. Paralelamente, o planeamento dos seus conteúdos, seguiu a lógica de ensino do MAPJ, sendo estabelecido uma organização metodológica do conteúdo do topo para base, isto é, fornecer uma perspetiva global do jogo antes de perceber os diferentes elementos que dele fazem parte.

4.9.1.3.3- Procedimento de recolha de dados

Para o procedimento de recolha de dados, foi utilizado um sistema áudio visual para a filmagem e a observação das aulas da modalidade de Voleibol. As gravações foram efetuadas através da utilização de uma máquina de filmar

digital, Sony HDR-XR160E, acopladas por um microfone, de forma a possibilitar uma maior percepção do FB emitido.

Porém, importa referir, que foram apenas captadas seis das dez aulas, não somente devido a alguns problemas técnicos, como, por exemplo, a falha de energia da pilha do microfone numa aula ou rompimento do fio de ligação do recetor de som noutra, mas também pela organização de uma atividade escolar e de uma greve da função pública que coincidiram com duas das aulas previstas.

4.9.1.3.4- Instrumento

No que concerne ao registo de dados, recorreu-se à utilização do instrumento “Sistema de Observação do FB Pedagógico” desenvolvido por Sarmiento et al. (1993). O respetivo trata-se de um sistema que permite estudar a reação do comportamento do professor à prestação motora dos alunos (i.e. FB), através de uma análise quantitativa e estrutural desse mesmo comportamento (Sarmiento et al., 1993). Na procura de alcançar os propósitos do estudo, o instrumento foi adaptado de acordo com o contexto e objetivos delineados, e posteriormente validado por três peritos nesta área de investigação, sendo designado como: Ficha de Registo de Observação do FB Pedagógico.

No que diz respeito à Ficha de Registo de Observação do FB Pedagógico (anexo 3), ela é composta por cinco dimensões de estudo: (1) FB vai encontro do objetivo da tarefa realizada; (2) alunos seguem o conselho do professor; (3) professor segue o ciclo de FB; (4) as dimensões/categorias do FB e do questionamento; (5) o tipo de tarefa observada.

As primeiras dimensões do instrumento compreendem a verificação da ocorrência ou não da emissão do FB de acordo com objetivo da tarefa realizada, do cumprimento do ciclo de FB por parte do professor e também do seguimento do conselho do professor por parte do aluno.

No que concerne especificamente ao FB, foram definidas cinco categorias: a categoria objetivo, a categoria forma, a categoria direção e a

categoria afetividade. A categoria objetivo define o tipo de objetivo do FB, distinguindo-se assim em quatro formas diferentes: prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo. Respetivamente, o primeiro revela-se pela reação do professor à prestação do aluno, informando-o da forma como deverá realizar a execução, ou ainda, como deveria ter realizado; Seguidamente, o FB descritivo demonstra-se, apenas pela descrição da prestação do aluno por parte do professor, através da transmissão da informação ao aluno da forma como realizou; Por sua vez, o FB avaliativo refere-se à transmissão de um simples juízo ou apreciação por parte do professor à prestação do aluno; E, por último, o FB interrogativo remete-se ao questionamento pelo professor ao aluno acerca da sua prestação motora. No que diz respeito à categoria da forma, esta revela como é manifestado o FB, sendo ele caracterizado como: auditivo, visual, quinestésico e misto. A forma auditiva manifesta-se, unicamente, de forma oral, a forma visual manifesta-se através de uma forma não verbal, tais como as demonstrações ou formas gestuais de aprovação ou desaprovação, a forma quinestésica interpreta-se pela reação do professor à prestação do aluno através do contacto ou manipulação corporal do aluno e a forma mista define-se como a forma que inclui, pelo menos, 2 das formas anteriores, manifestando-se como auditiva-visual, auditiva-quinestésica, visual-quinestésica e auditiva-visual-quinestésica. No que concerne à categoria da direção, esta indica-nos a quem se destina o FB, podendo assim, ser destinado a um aluno, a um grupo da turma, ou à turma na sua totalidade. Por fim, a última categoria remete-se à afetividade do FB, isto é, se a reação do professor ao comportamento do aluno é de carácter positivo ou de carácter negativo. Na reação positiva, o professor elogia ou encoraja, já na reação negativa o professor denigre a prestação.

No que contempla à dimensão do questionamento, serão observadas e analisadas seis categorias (Metzler, 2000): Conhecimento (Knowledge), Compreensão (Comprehension), Aplicação (Application), Análise (Analysis), Síntese (Synthesis) e Avaliação (Evaluation). A categoria conhecimento remete-se à recordação de factos, ideias ou conceitos anteriormente aprendidos; a categoria compreensão solícita que alunos sejam capazes de

traduzir, interpretar ou comparar factos ou ideias; a categoria aplicação pede aos alunos que sejam capazes de resolver problemas de acordo com factos ou ideias aprendidas anteriormente, a categoria análise exige aos alunos a quebra de elementos de conceitos complexos, para examinar as relações e detetar padrões e princípios organizacionais; a categoria de síntese requer que alunos sejam capazes de gerar novos conhecimentos unindo dois ou mais factos, ideias ou conceitos, finalmente, a categoria avaliação exige aos alunos que realizem julgamentos com base no conhecimento pessoal, ou no conhecimento gerado por outras pessoas. Importa salientar, que o instrumento base não incorporava qualquer referência sobre a dimensão do questionamento, e, por isso, fruto da preponderância que o questionamento tem vindo adquirir na instrução do professor, foi decidido incluir a observação desta dimensão. Além disso, realço o facto de, contrariamente aos outros tipos da dimensão objetivo do FB, o interrogativo não requer a observação da afetividade, devido à grande dificuldade em diferenciar o negativo do positivo, visto não ser um aspeto muito relevante para este estudo, foi definido não realizar a sua observação.

Por fim, este instrumento incorpora a dimensão “tipo de tarefa observada”. A respetiva pode distinguir-se em três tipos de tarefas (Aquisição, Estruturação e Adaptação) e tem o objetivo de indicar o tipo de tarefa realizada durante a observação do FB pedagógico.

4.9.1.4- Análise dos dados

Na análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva no intuito de verificar a frequência de ocorrências e a respetiva percentagem (%) das variáveis em estudo. A estatística descritiva foca-se no estudo de características não uniformes das unidades observadas ou experimentadas, com o objetivo de descrever e sintetizar um conjunto de dados que se constem relevantes para o estudo em questão (Pestana & Gageiro, 2008).

4.9.1.5- Resultados

Partindo de um panorama mais geral, os primeiros os primeiros resultados obtidos da Ficha de Registo de Observação do FB revela-nos os seguintes dados:

FB vai ao encontro da tarefa realizada

No que concerne à emissão do FB em função do objetivo da tarefa realizada, os dados expostos revela-nos que 92% dos FB emitidos foram ao encontro do objetivo da tarefa realizada e que 8% não estavam relacionados com a mesma.

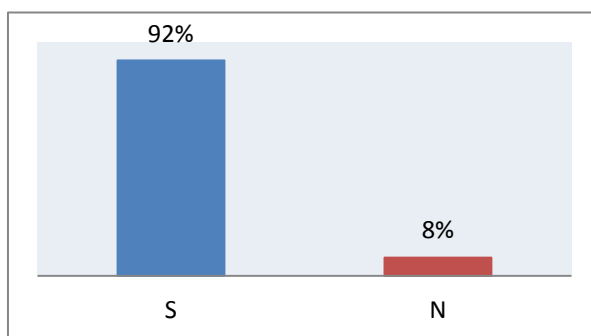


Gráfico 1 – Objetivo da tarefa

Cumprimento do ciclo de FB

Quanto ao cumprimento do ciclo de FB por parte do professor, denota-se que a maioria das vezes o professor cumpriu o ciclo de FB (76%). No entanto constata-se que uma parte dos FB emitidos não compreendeu qualquer observação (17%) e que outra parte não foi possível registar a sua observação (7%).

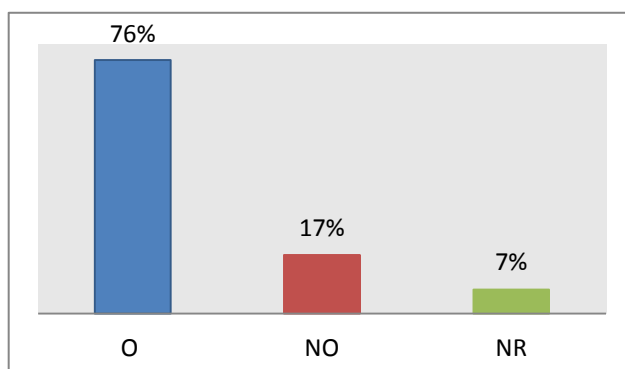


Gráfico 2 – Observação do ciclo de FB

Reação do aluno ao conselho do professor

Em relação à dimensão do seguimento do aluno ao FB do professor, constata-se que a maioria das vezes o conselho do professor foi cumprido (83%), porém em algumas situações, o seu conselho não foi seguido (11%) e noutras não foi possível o seu registo (6%).

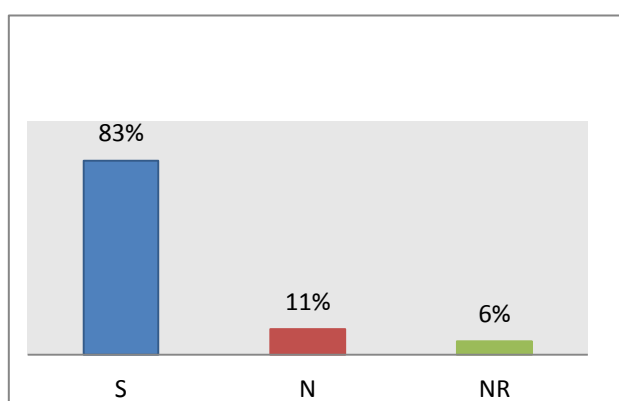


Gráfico 3 – Conselho do Professor

FB emitidos nas diferentes tarefas instrucionais

No que diz respeito ao número de FB emitidos nas diferentes tarefas, é possível constatar uma maior emissão de FB nas tarefas de aquisição (45%), seguidas pelas tarefas de estruturação (30%) e adaptação (25%).

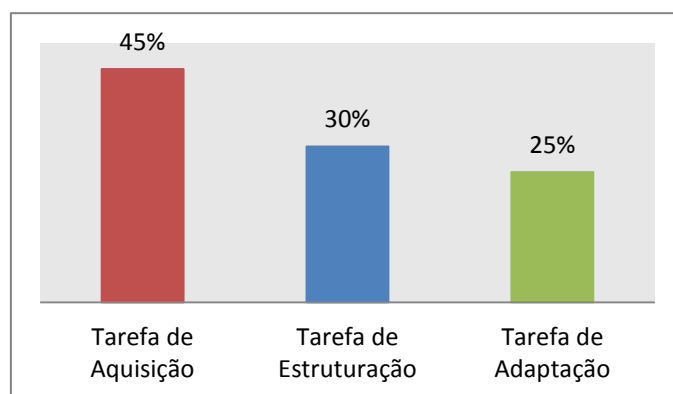


Gráfico 4 – Percentagem de FB emitido por tarefa

Tipo de FB emitido pelo EE

No que concerne aos FB emitidos ao longo das aulas, podemos averiguar, através do gráfico apresentado, que o FB mais emitido foi o FB prescritivo (61%), seguido do FB avaliativo (18%), do FB descritivo (11%) e, por fim, do FB interrogativo (10%).

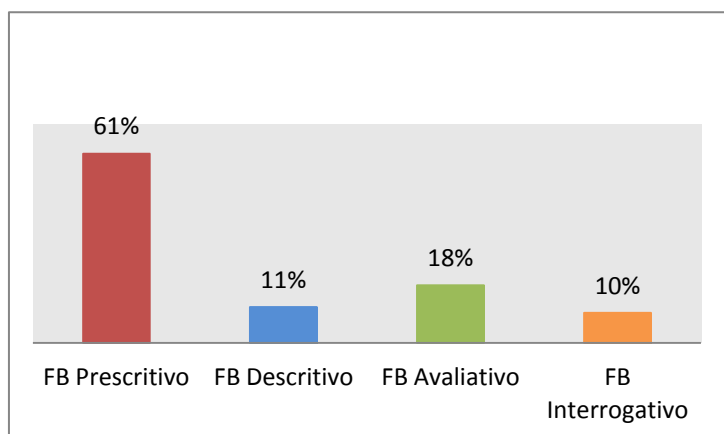


Gráfico 5 – Tipo de FB emitido

Verifica-se, ainda, que o tipo de questionamento mais utilizado foi o de Aplicação (44%). Além desse, o questionamento de Compreensão (22%), de Conhecimento (17%), de Avaliação (11%), e por fim o de Análise (5%).

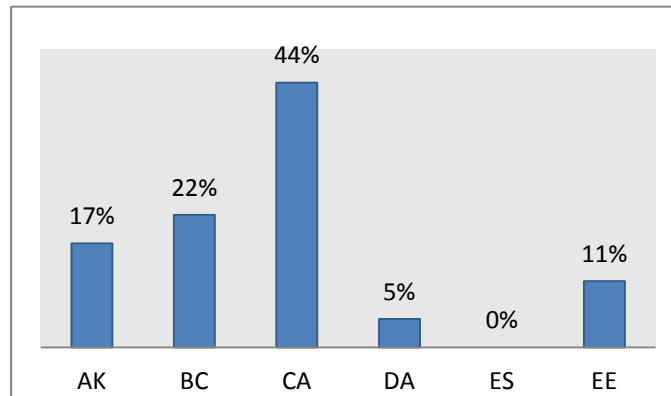


Gráfico 6 – Tipo de questionamento utilizado

Tipo de FB emitido pelo EE em função das tarefas instrucionais

Numa perspetiva mais específica, as seguintes dados revela-nos o tipo de FB emitido pelo EE em função das três tarefas, aquisição, estruturação e adaptação.

Tarefas de aquisição

No que diz respeito aos FB emitidos, nas tarefas de aquisição, pode-se constatar que o FB mais utilizado foi o FB prescritivo (66%), seguido do FB avaliativo (17%), do FB descritivo (12%) e, por fim, do FB interrogativo (5%).

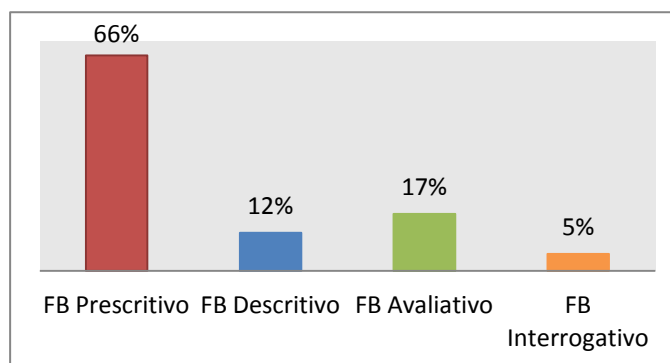


Gráfico 7 – Tipo de FB emitido nas tarefas de aquisição

Analisando especificamente cada tipo de objetivo do FB obtiveram-se os seguintes resultados (anexo 4):

- Relativamente ao FB prescritivo: 29% dos FB prescritivos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 20% deste tipo de FB foi direcionado a um aluno positivamente de forma auditiva- visual; 18% dos FB prescritivos foram direcionados ao aluno negativamente de forma auditiva; 12% deste tipo de FB foram direcionados a um aluno negativamente de forma auditiva - visual; 3% dos FB prescritivos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva-visual-quinestésica; 3% do respetivo tipo de FB foram dirigidos à turma positivamente de forma auditiva; 2% deste tipo de FB foram direcionados a um aluno positivamente de forma visual e também de forma auditiva-quinestésica; 2% dos FB foram emitidos à turma negativamente de forma auditiva e de forma auditiva-quinestésica; 1% deste tipo de FB foi dirigido a um aluno negativamente de forma visual e auditiva-visual-quinestésica bem como à turma negativamente de forma auditiva-visual.
- Relativamente ao FB avaliativo: 96% dos FB avaliativos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 2% do respetivo tipo de FB foram emitidos a um aluno negativamente de forma auditiva e também à turma positivamente de forma auditiva.
- Relativamente ao FB Descritivo: 39% dos FB descritivos foram direcionados a um aluno negativamente de forma auditiva; 28% dos FB descritivos foram dirigidos a um aluno negativamente de forma auditiva-visual; 11% do respetivo FB foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 8% dos FB descritivos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva-visual; 6% deste tipo de FB foram emitidos à turma negativamente de forma auditiva; 3% dos FB descritivos foram direcionados à turma positivamente e também negativamente de forma

auditiva; 2% do respetivo tipo de FB foram dirigidos à turma negativamente de forma auditiva-visual.

- Relativamente ao FB interrogativo: Todos FB desta natureza foram emitidos a um aluno de forma auditiva.

Tarefas de estruturação

No que diz respeito aos FB emitidos, nas tarefas de estruturação, pode-se constatar que o FB mais utilizado foi o FB prescritivo (56%), seguido do FB avaliativo (19%), e de seguida, os FB descritivo e interrogativo (13%).

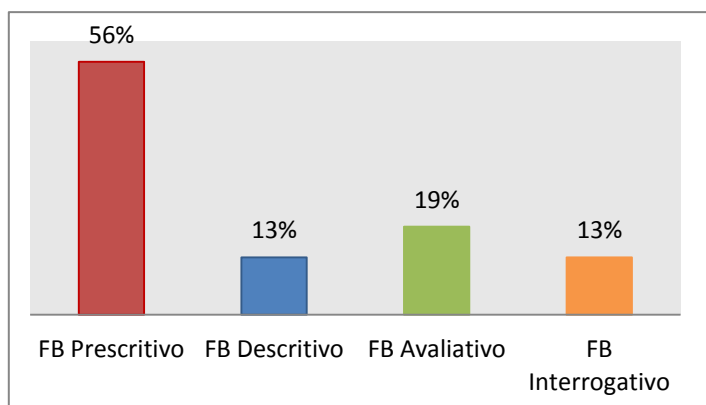


Gráfico 8 – Tipo de FB emitido nas tarefas de estruturação

Analisando especificamente cada tipo de objetivo do FB obtiveram-se os seguintes resultados (anexo 4):

- Relativamente ao FB prescritivo: 51% dos FB prescritivos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 17% dos FB prescritivos foram direcionados a um aluno negativamente de forma auditiva; 10% deste tipo de FB foi direcionado a um aluno positivamente de forma auditiva- visual; 8% deste tipo de FB foram direcionados a um aluno negativamente de forma auditiva - visual; 3% dos FB prescritivos foram direcionados a um grupo e também à turma positivamente de forma

auditiva; 2% deste tipo de FB foram direcionados a um aluno positivamente de forma visual e também à turma negativamente de forma auditiva-quinestésica; 2% dos FB foram emitidos à turma negativamente de forma auditiva e de forma auditiva; 1% deste tipo de FB foi dirigido a um aluno negativamente de forma visual e auditiva-quinestésica bem como positivamente de forma auditiva-quinestésica; 1% dos FB prescritivos foi também direcionado à turma positivamente de forma auditiva-visual e negativamente de forma auditiva-quinestésica;

- Relativamente ao FB avaliativo: 97% dos FB avaliativos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 3% do respetivo tipo de FB foram emitidos a um aluno negativamente de forma auditiva.
- Relativamente ao FB Descritivo: 42% dos FB descritivos foram dirigidos a um aluno negativamente de forma auditiva; 31% dos FB descritivos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 12% do respetivo FB foram direcionados a um grupo negativamente de forma auditiva; 8% dos FB descritivos foram direcionados a um aluno e à turma negativamente de forma auditiva-visual e auditiva, respetivamente.
- Relativamente ao FB interrogativo: Todos FB desta natureza foram emitidos a um aluno de forma auditiva.

Tarefas de adaptação

No que concerne aos FB emitidos, nas tarefas de adaptação, pode-se constatar que o FB mais utilizado foi o FB prescritivo (57%), seguido do FB avaliativo (19%), o FB interrogativo (14%), e finalmente, o FB descritivo (10%).

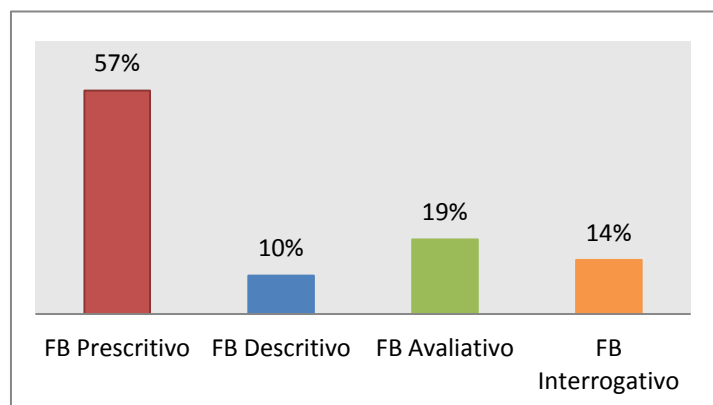


Gráfico 9 – Tipo de FB emitido nas tarefas de adaptação

Analisando individualmente cada tipo de objetivo do FB obtiveram-se os seguintes resultados (anexo 4):

- Relativamente ao FB prescritivo: 34% dos FB prescritivos foram direcionados ao aluno positivamente de forma auditiva; 19% deste tipo de FB foi direcionado a um aluno positivamente de forma auditiva- visual; 15% dos FB prescritivos foram direcionados a um aluno negativamente de forma auditiva; 11% deste tipo de FB foram direcionados a um grupo positivamente de forma auditiva; 3% dos FB prescritivos foram direcionados a um aluno e também a um grupo negativamente de forma auditiva-visual e auditiva, respetivamente; 3% dos respetivos FB também foram emitidos à turma negativamente de forma auditiva; 2% deste tipo de FB foram direcionados a um aluno positivamente de forma visual e também à turma quer negativamente quer positivamente de forma auditiva e auditiva-visual; 2% dos FB foram emitidos à turma negativamente de forma auditiva e de forma auditiva; 1% deste tipo de FB foi dirigido a um aluno positivamente de forma auditiva-quinestésica e auditiva-visual-quinestésica.
- Relativamente ao FB avaliativo: 85% dos FB avaliativos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva; 12% deste tipo de FB foram direcionados a um grupo positivamente de forma auditiva; 3% do respetivo tipo de FB foram emitidos a um aluno negativamente de forma auditiva.

- Relativamente ao FB descritivo: 47% dos FB descritivos foram dirigidos a um aluno negativamente de forma auditiva; 18% dos FB descritivos foram direcionados a um aluno positivamente de forma auditiva-visual; 17% do respetivo FB foram direcionados a um grupo negativamente de forma auditiva; 12% deste tipo de FB foram emitidos a um aluno positivamente de forma auditiva; 6% dos FB descritivos foram direcionados a um grupo negativamente de forma auditiva-visual e auditiva.
- Relativamente ao FB interrogativo: 96% dos FB interrogativos foram direcionados a um aluno de forma auditiva; 4% do respetivo tipo de FB foram emitidos a um grupo de forma auditiva.

4.9.1.6- Discussão dos resultados

O presente estudo procurou caracterizar o tipo de FB emitido pelo EE ao longo de uma UD de Voleibol desenvolvida segundo os pressupostos teóricos do MAPJ (Mesquita, 2006). Sendo um estudo de natureza descritiva, o objetivo deste trabalho não passou pela comparação do tipo de FB emitido nas diferentes tarefas instrucionais. Tratou-se, então, de uma caracterização do tipo de FB emitido pelo EE nas diferentes tarefas instrucionais, no sentido de compreender qual o tipo de informação transmitida pelo docente.

Um dos primeiros objetivos deste estudo foi compreender se a emissão do FB ia ao encontro dos objetivos da tarefa realizada. Através dessa análise, constatou-se que a maioria dos FB emitidos estavam relacionados com os objetivos das tarefas de aprendizagem e que apenas uma pequena percentagem não seguia esta tendência. Todavia, importa salientar que nem sempre isto acontece, tal como referiu Martins (2009) num estudo sobre os perfis instrucionais do EE na aula de EF, no qual os FB emitidos nem sempre estavam relacionados com os objetivos estabelecidos. O mesmo autor justifica-se afirmando que nesta fase inicial do contacto com a profissão docente, os EE provavelmente ainda não usam o conhecimento inerente às tarefas da aula.

Posto isto, considera-se fundamental que o FB seja específico de forma a reter uma maior atenção do aluno na tarefa.

O segundo objetivo do presente estudo relacionou-se com a verificação da concretização do ciclo de FB por parte do EE. Segundo Piéron e Delmelle (cit. por Serra, 2001, p. 21), este ciclo de FB desenrola-se através do cumprimento de 5 passos: (1) observação e identificação do erro na prestação do aluno, (2) tomada de decisão (i.e. reagir ou não reagir; se reagir, encorajar ou informar), (3) prescrição de FB, (4) observação das mudanças no comportamento motor do aluno, (5) Possibilidade de nova observação da execução e de novo FB. Segundo os resultados obtidos, o professor estagiário na maioria das vezes cumpriu o ciclo de FB. Todavia, mesmo não sendo objeto de estudo, através da recolha de dados, foi possível detetar que o EE, numa fase inicial do estudo, não cumpria do ciclo de FB. Este dado vai ao encontro dos resultados enunciados por Martins (2009) que refere que o ciclo de FB é uma das dificuldades do professor em início de carreira. Assim, através da observação e análise os primeiros dados deste estudo, o EE obteve a possibilidade de modificar o seu comportamento ao longo da UD e, conseqüentemente, começar a cumprir o ciclo FB. Na maioria das vezes, essa lacuna ocorria pela não observação das alterações efetuadas no comportamento motor do aluno após o FB.

Relativamente à percentagem de FB emitido, distribuído pelos três tipos de tarefas (aquisição, estruturação e adaptação), verificou-se uma maior incidência de FB nas tarefas de aquisição. Sendo as tarefas de aquisição tarefas destinadas ao aperfeiçoamento das habilidades técnicas, este resultado pode significar uma maior emissão de FB devido ao facto de as respetivas apresentarem um maior número de componentes a analisar.

No que concerne à análise da dimensão objetivo do FB, verificou-se que o tipo de FB mais utilizado nas diferentes nas tarefas instrucionais foi o FB Prescritivo (entre 56% a 66%), constatando-se, assim, uma similaridade com estudos efetuados anteriormente (Martins, 2009; Silverman, 1994). Neste sentido, o FB prescritivo é encarado como um fator essencial da eficácia pedagógica (Mesquita et al., 2009), pois permite ao aluno, através de uma

correção efetiva, compreender como modificar uma ação (Mesquita et al., 2009).

Relativamente aos restantes tipos de FB (descritivo, avaliativo e interrogativo), o FB avaliativo foi o segundo FB mais utilizado nas diferentes tarefas (entre 17% a 19%). Este resultado pode estar relacionado com o facto de os alunos terem compreendido a realização da maioria das habilidades, e, assim, fosse apenas necessário emitir FB com um carácter mais avaliativo. Não menos importante, é de frisar que a maioria dos seus FB apresentaram uma afetividade positiva, o que poderá ser indicador de um clima positivo estabelecido entre o professor e os alunos, seguindo a tendência dos estudos desta temática (Martins, 2009). O FB descritivo e o FB interrogativo foram os menos utilizados nos diferentes tipos de tarefas. O primeiro, como permite informar de uma forma precisa o que o praticante faz (Rosado & Mesquita, 2011), não ocorreu com grande frequência, provavelmente, pelo facto de os alunos terem demonstrado ao longo das aulas alguma consciência da sua ação nas tarefas. Todavia, é importante destacar a tendência para uma afetividade negativa, o que poderá ser explicado pelo facto de a maioria desses FB ter sido utilizada para demonstrar a execução incorreta do comportamento. No que concerne ao FB interrogativo, este apresentou uma baixa percentagem de utilização. Apesar disso, este não deixa de ser bastante pertinente para a eficácia pedagógica, na perspetiva que coloca o aluno num papel mais ativo (Cross, 2000). Deste modo, este resultado poderá indicar uma lacuna na eficácia pedagógica do EE, uma vez que é imprescindível questionar os alunos, na medida em que se revela um ótimo meio de estimular a sua aprendizagem (Martins, 2009). Porém, é de destacar uma maior utilização deste tipo de FB nas tarefas de estruturação e adaptação, o que pode ser explicado pela pertinência de estimular o aluno a compreender o jogo através do questionamento.

No que concerne à direção do FB, o resultados deste estudo indicam que o respetivo foi maioritariamente dirigido para o aluno. No entanto, em alguns casos, foram emitidos FB para um grupo ou para a turma. Estes resultados reforçam as concepções de Siedentop (1991), o qual indica que,

apesar de maioritariamente o professor se dirigir para o aluno, este deve, também, por vezes, dirigir-se para o grupo ou turma. Tal facto foi igualmente constatado no estudo de Martins (2009).

No que concerne à forma como o EE transmitia a informação do FB, observou-se um predomínio do FB auditivo e logo a seguir o FB auditivo-visual. Tais resultados foram igualmente observados em diferentes estudos (Aleixo & Vieira, 2012; Aleixo, 2010; Marques et al., 2010). Estes resultados reforçam a importância do recurso da demonstração enquanto poderosa arma no processo de EA e de eficácia pedagógica do docente.

4.9.1.7- Conclusões

O presente estudo constituiu-se um excelente momento para compreender a importância do tipo de FB no mundo da docência. Através da sua realização, o EE obteve a possibilidade de identificar alguns aspetos importantes (e menos importantes) que tiveram e poderão ter repercussões na sua prática profissional. Assim, fruto deste estudo, foi possível chegar à conclusão que: 1) a emissão de FB foi maioritariamente específica, isto é, quase sempre ao encontro do objetivo das tarefas; 2) o EE, na maioria das vezes, cumpre o ciclo de FB, mas que durante a recolha de dados verificou que inicialmente não cumpria o ciclo de FB na sua totalidade; 3) existiu uma maior emissão de FB nas tarefas de aquisição do que nas de estruturação e adaptação, provavelmente pela natureza das tarefas; 4) o FB prescritivo foi o FB mais emitido nas diferentes tarefas; 5) o FB avaliativo foi o segundo mais utilizado, destacando o facto de ser predominantemente positivo, o que revelou o desenvolvimento de um clima positivo na aula; 6) o FB interrogativo, a par do FB descritivo, foi dos menos frequentes, o que poderá revelar uma menor eficácia pedagógica, visto que o respetivo é considerado imprescindível no processo de EA; 7) o FB foi em grande parte direcionado para ao aluno, sendo apenas uma pequena quantidade direcionada para um grupo ou para a turma; 8) a maioria dos FB transmitidos manifestaram-se de forma auditiva e auditiva-

visual, constatando alguma similaridade com outros estudos e confirmando a importância de demonstrar para estabelecer uma melhor aprendizagem;

Em suma, pela importância atribuída à comunicação, particularmente à estratégia instrucional “FB pedagógico”, no sucesso da eficácia pedagógica do professor, o presente estudo permitiu caracterizar o padrão instrucional do EE num contexto em particular, identificando aspetos menos positivos e possibilitando a sua melhoria no sentido de potenciar a qualidade de ensino do docente.

4.9.1.8- Referências bibliográficas

- Aleixo, I., & Vieira, M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística. *Motricidade*, 8(S2), 849-859.
- Aleixo, I. M. S. (2010). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras*. Porto: Ivana Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Botelho, S., Mesquita, I., & Moreno, M. P. (2005). A intervenção verbal do treinador de Voleibol na competição estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 174-183.
- Cross, D. (2000). How to coach the mastery of the mental game. *The Coach*, 1, 6-8.
- Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes* (pp. 25-62). Newton, CT: Motor Skills.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1996). *As origens do saber: Das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, R. (2009). *Análise do comportamento de instrução do treinador durante a competição, em escalões de futebol de 7 e de futebol de 11*.

- Porto: R. Gonçalves. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Marques, F. P., Ribeiro, I. M., Santos, A. G., & Arroyo, M. M. (2010). Análisis multidimensional del feedback pedagógico en entrenamiento en voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(38), 181-202.
- Martins, G. B. M. (2009). *Perfil instrucional do estudante estagiário de educação física em aulas de atletismo análise das dimensões objectivo, direcção e conteúdo do feedback pedagógico*. Porto: Guilherme Martins. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(1), 25-38.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Moraes, R. (2000). É possível ser construtivista no ensino de ciências. In R. Moraes (Ed.), *Construtivismo e ensino de ciências*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Mota, J. (1998). As funções do feedback pedagógico. *Revista de Educação Física e Desporto*, 6(31), 23-26.
- Parente, B. A. (2015). *Formação de treinadores no contexto acadêmico: o comportamento instrucional do professor e dos estudantes no âmbito da prática pedagógica*. Porto: B. A. Parente. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em Voleibol - Contributo para a excelência profissional do treinador*. Porto: F. Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pestana, H., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M., & Gonçalves, C. (1987). Participant Engagement and Teacher's Feedback in Physical Education Teaching and Coaching. In G. Barrete, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy* (pp. 249-254). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning (2nd ed.)*. St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rosado, A. (2007). Sport and personal and social development. In M. Silva & C. Gonçalves (Eds.), *Sport and education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- 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.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto (2ª ed ed.)*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Serra, M. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de*

feedbacks estudo descritivo e comparativo abrangendo 12 professores da cidade de Maputo. Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3th ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.

4.10- Avaliar: uma ação problemática do professor

A análise e a avaliação, juntamente com a planificação e a realização, evidenciam-se como tarefas centrais da atividade do professor (Bento, 2003). A avaliação, como função problemática, mas fundamental para o sucesso do processo de EA, é entendida, segundo Arends (2008), como um processo de julgamento, de atribuição ou de tomada de decisão, acerca do trabalho desenvolvido pelo aluno. O mesmo autor salienta que se trata de uma “função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas” (Arends, 2008, p. 211). Paralelamente, é considerada como uma ferramenta de medição, na perspetiva em que nos permite questionar, sobre o valor daquilo que fazemos, uma vez que “o controlo da qualidade das aulas de EF coincide com o controlo dos rendimentos dos alunos.”(Bento, 2003, p. 184). Nesse sentido, a avaliação emerge como uma função complexa e subjetiva, que não só implica a atribuição de um valor mediante critérios pré-estabelecidos, mas também compreende a reflexão sobre sucesso do processo de EA.

Como função necessária da atividade do professor, avaliar revelou-se, sem dúvida alguma, uma ação problemática, fazendo surgir várias dificuldades e incertezas, sobretudo numa fase prematura do EP. A primeira modalidade de avaliação a ser experienciada foi a AD, visando analisar a aptidão e o conhecimento do aluno, numa perspetiva de definir o seu nível e, seguidamente, as respetivas aprendizagens. Ao configurar a AD, uma das maiores dificuldades que me suscitou várias preocupações foi: Qual o

instrumento a ser utilizado? Quais os critérios de avaliação a ser definidos? Serão demasiados? Quais as melhores situações de avaliação? Serei capaz de ser rigoroso no seu registo? Serei capaz de dar conta de todos os critérios? Foram, de facto, questões muito pertinentes, que não só me levaram a rever alguns conhecimentos da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, como também me levaram a interrogar o PC e os restantes membros no NE, para identificar a melhor estratégia a seguir. No entanto, foi no confronto com a realização que as dificuldades foram mais sentidas, principalmente na identificação das ações dos alunos no decorrer da situação e na verificação dos critérios na sua totalidade. Nesse sentido, tomei consciência de que, no planeamento AD, devo ter em conta a necessidade de estabelecer uma lista mais reduzida de critérios de avaliação, onde eles sejam mais concretos, sucintos e que, no global, promovam a identificação do nível de desempenho do aluno. Foi notório que a excessiva presença de critérios nas avaliações iniciais, apesar de permitir um melhor reconhecimento das aptidões e conhecimentos do aluno, tornou a minha ação mais morosa e desgastante, implicando um menor rigor no seu registo. Para além disso, a definição extensa de critérios não permitiu que todos eles fossem analisados. Apesar das dificuldades sentidas, estas não deixaram de ser pertinentes para a minha aprendizagem, não só por me permitirem refletir sobre o planeamento da AD, mas também por me obrigarem a estabelecer estratégias de avaliação mais práticas e eficazes para as restantes. Assim, considero que as AD efetuadas ao longo do ano letivo foram primordiais na identificação dos níveis de desempenho dos alunos, na medida em que se assumiram como a base do planeamento do processo EA e também porque permitiram identificar outros aspetos determinantes não menos relevantes, como o empenho e a predisposição para a aprendizagem da modalidade.

Apesar de não ter sido realizado qualquer tipo de avaliação formativa ao longo de todo ano letivo, fui protagonizando uma avaliação contínua (AC) de carácter informal, no sentido de compreender o estado do processo EA e a retenção, por parte dos alunos, das aprendizagens nos diversos conteúdos lecionados. Esta avaliação esteve diariamente presente no acompanhamento

do processo EA, sobretudo através dos momentos reflexivos ocorridos durante e após a realização das tarefas. Não sendo feito qualquer registo escrito sobre a mesma, estes momentos não deixaram de ser oportunos para averiguar a aprendizagem e também a evolução dos alunos.

No que concerne à minha prática, além da AD e AC, recorri, ainda, à Avaliação Sumativa (AS). Esta modalidade de avaliação permite ao professor analisar o desenvolvimento do aluno, em função de um conjunto de objetivos previamente estabelecidos. No fundo, é ela que determina uma decisão, se o aluno progride ou não. Sendo a respetiva a base da classificação do aluno, a AS definia-se como a tarefa mais árdua e ingrata de realizar, uma vez que surgia a necessidade de, posteriormente, classificar e de realizar um “juízo de valor global e final acerca de uma pessoa, atribuindo-lhe um número, sabendo que esse iria ficar pautado para sempre na sua vida” (Ferreira, 2013, p. 137). Deste modo, para classificar, tornava-se essencial quantificar toda a informação definida na AS. Assim, de acordo com os critérios gerais estabelecidos pelo Conselho Pedagógico, para a disciplina de EF, o Domínio Motor e Cognitivo acarretava uma percentagem de 80% (30% para a componente prática de cada modalidade e 20% para o teste teórico) e o Domínio Psicossocial, um peso de 20% (5% assiduidade e pontualidade, 5% responsabilidade e 10% empenho e participação). É de salientar que os alunos de dispensa prolongada com justificação médica foram sujeitos aos mesmos critérios; todavia, a sua avaliação da aprendizagem era efetuada através de um trabalho escrito.

Partindo da informação anterior, apesar de o saber-fazer ser o aspeto com maior valor, procurei sempre transmitir a importância dos restantes domínios na classificação final. Nesse sentido, os discentes, no final de cada período letivo, eram confrontados com uma avaliação teórica, de forma a testar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Não menos importante, os conceitos assiduidade/pontualidade, responsabilidade e empenho/participação eram também sujeitos a avaliação, no propósito de criar uma maior seriedade na disciplina.

Tendo em consideração as ilações supramencionadas, é de assinalar que as diferentes habilidades motoras foram sempre avaliadas, quer na AD quer na AS, consoante os objetivos estabelecidos nos MEC das respetivas modalidades. Neste campo, importa frisar a utilização dos instrumentos como as listas de verificação ou escalas de apreciação. Geralmente, a seleção do instrumento dependia da modalidade em questão, no entanto considero que o uso do segundo instrumento suscitou-me imensas dificuldades, na medida que as escalas de apreciação pressupõem a criação e organização das avaliações por níveis de desempenho. Através de observação direta, constatou-se que era extremamente complicado averiguar com precisão o cumprimento dos respetivos critérios nesse instrumento. Contudo, importa igualmente referir que foi necessário efetuar uma boa seleção dos critérios de avaliação a integrar nas listas de verificação, visto que, por vezes, também não se tratava de uma tarefa fácil observar e avaliar todos os critérios definidos. Na sequência desta temática, saliento, ainda, o facto de a avaliação ser referenciada à norma ou ao critério. No que concerne à avaliação com referência ao critério, a respetiva objetiva que o conhecimento do aluno seja avaliado através de critérios pré-definidos, mediados pelos objetivos de ensino, sem que haja comparação entre alunos⁹. Embora a avaliação desempenhada por mim tenha sido efetuada de acordo com esse padrão, considero que, na prática, foi inevitável não recorrer à avaliação com referência à norma durante o processo. De facto, considero que o momento de avaliação ultrapassa a simples questão de verificar se o aluno cumpre ou não os critérios definidos, tratando-se, sem dúvida, de um processo complexo, que compreende os aspetos individuais dos discentes, como o trabalho e o empenho desenvolvido ao longo das aulas, o que, conseqüentemente, que nos faz questionar e estabelecer comparações entre os respetivos.

Em suma, avaliar é realmente uma ação problemática, na medida em que obriga o professor a decidir a atribuição de um valor ao nível de desempenho do aluno. Por outro lado, revela-se um instrumento reflexivo da

⁹ In documentos de apoio da unidade curricular Didática Geral, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, em vigor no ano letivo 2013-2014. Mesquita, I.

ação, visto que espelha o sucesso ou insucesso da sua atividade e das atividades de ensino, uma perspectiva reiterada por Bento (2003, p. 176) que afirma que “o sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagem dos alunos”.

4.11- Observação: uma prática do dia-a-dia

A observação, ao longo desta etapa do EP, assumiu-se como uma tarefa de enriquecimento pessoal para todos os elementos do NE, na medida em que permitiu refletir sobre a nossa prática e, posteriormente, dar soluções aos problemas com os quais nos fomos confrontando nas aulas. Neste seguimento, observar ultrapassa a ideia do simples olhar; é captar significados diferentes através da visualização (Sarmiento, 2004). Assim, é fundamental que o docente, através da observação, tenha a capacidade de transpor a observação óbvia e consiga extrair a maior quantidade de informação, de forma a poder organizá-la, compreendê-la e, por fim, relatá-la de forma a ser discutida (Sarmiento, 2004).

Durante a prática pedagógica, e de acordo com as normas orientadoras do EP¹⁰, o EE acarreta a responsabilidade de “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações”. As respetivas observações foram efetuadas aos meus colegas do NE, ao PC, às minhas aulas, através do estudo, e aos restantes professores do grupo de EF. É de salientar que, apesar das observações serem consideradas uma tarefa a realizar, para mim, revelaram-se mais do que isso; tratou-se de um momento de reflexão e aprendizagem, na medida em que não hesitei em estar presente, em todas as aulas dos meus colegas de NE.

O objetivo da observação das sessões dos meus colegas de NE passava pela análise, e posteriormente discussão, de aspetos menos conseguidos, que exigissem alguma adaptação ou ajuste, determinantes para a melhoria do desenrolar da aula e, conseqüentemente, promovesse um maior

¹⁰ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

sucesso na realização. A este nível, destaco alguns exemplos, tais como: a organização de determinada tarefa, a transmissão de informações pertinentes que tenham faltado ao longo da instrução ou da tarefa, a adoção de uma postura diferente em determinada situação e a necessidade de modificar o exercício devido á grande dificuldade ou facilidade de concretização do mesmo (entre outras). Naturalmente, também eram detetados aspetos positivos, que suscitassem o sucesso de determinada ação, que, curiosamente, eram, por vezes, aproveitados pelos restantes membros para testar nas suas turmas, tais como exercícios que achássemos pertinentes para um dado conteúdo, a organização de determinada tarefa e, ainda, alguma componente crítica que considerássemos importante não esquecer nas nossas aulas. Não menos importante, esta ação era encarada como um momento de reflexão pessoal, pois estabelecia-se o desenvolvimento de um pensamento crítico, através da interpretação, face a determinada situação ou aspeto do processo de EA. Assim sendo, tratava-se de um momento recíproco de aprendizagem, visto que permitia contribuir para a evolução dos meus colegas e, ao mesmo tempo, através da reflexão, para o meu desenvolvimento profissional.

No que concerne às observações das aulas do PC, estas, mais uma vez, evidenciavam momentos de reflexão pessoal; no entanto, o aspeto mais importante era a perceção da sua ação, mais concretamente em relação ao seu modo de instruir, de gerir e organizar o clima de aula e de resolver situações ou problemas que surgiam. Sendo ele, um professor mais experiente, considerava essencial retirar algumas ilações da sua ação, no sentido de interpretá-las e tomar consciência delas, de forma a incrementar o meu desenvolvimento profissional. Numa retrospectiva da minha prática, penso que a observação e conseqüente aprendizagem a partir da ação do PC me permitiu dar resposta a determinados aspetos de uma forma mais segura e tranquila.

Uma vez que o objetivo era obtenção de observações fidedignas e realistas, para o efeito foram realizadas observações sistemáticas. Deste modo, pretendia-se observar a frequência e a duração de um comportamento, através da identificação das suas variáveis e terminologia da sua descrição

(Sarmiento, 2004). Foi utilizada uma escala de registo de intervalos, incorporando a utilização de dois instrumentos: “Sistema de Observação do Comportamento do Professor” (anexo 5) e “Sistema de Observação do Comportamento do Aluno” (anexo 6) (Sarmiento, 2004); De forma a tornar as diversas observações mais particulares e pertinentes, além de ser necessário definir “o campo de observação, o conjunto de comportamentos (categorias) observados, o processo de notação e registo adequado e a validade e garantia da aplicação” (Sarmiento, 2004, p. 168) inerentes à construção dos instrumentos, foi sendo estabelecido um objetivo para cada uma delas, com o propósito de focar aqueles aspetos que fossem mais pertinentes e essenciais a registar, no devido momento. Destaco, por exemplo, a definição do objetivo de observação dos tempos de transição e instrução numa fase inicial, visto que a experiência era menor e suscitava o interesse de apreciar tal acontecimento; o comportamento de um aluno mais problemático, para constatar se de facto o professor estava a conseguir mantê-lo constantemente em empenho motor; ou, simplesmente, perceber se o docente despendia mais tempo na realização de tarefas na aprendizagem de um novo conteúdo.

Paralelamente, de uma forma informal, foi realizado outro tipo de observações. Em primeiro lugar, fruto da realização do estudo de investigação-ação, surgiu a possibilidade de observar as minhas aulas através de um sistema audiovisual. Considero ter-se tratado de um privilégio para a minha prática pedagógica e para a minha carreira docente, na medida em que promoveu a possibilidade de detetar alguns aspetos menos positivos ocorridos nas aulas e corrigi-los prontamente no sentido de obter uma melhoria do ensino. Como exemplo, destaco a observação do incumprimento do ciclo de FB:

“Por fim, pelo facto de necessitar de analisar as aulas de voleibol, após a 1ª análise, reconheci que, a seguir à transmissão do feedback, a maioria das vezes não esperava o retorno do mesmo e, por isso, não concluí o ciclo de feedback. E, segundo as indicações metodológicas de Mesquita (2013-2014), é muito importante verificar esse efeito da intervenção. Desta forma, detetada esta falha procurarei colmatá-la nas aulas seguintes, de forma a concluir o ciclo de FB.” **(Reflexão aula nº13, dia 24 de fevereiro de 2015)**

Além deste aspeto, outros surgiram e, de igual forma, foi procurada a melhor resposta para a sua resolução, através de um processo de reflexão.

Finalmente, destacam-se ainda, as observações da ação dos restantes professores de EF nas suas aulas. Tal como o PC, estes evidenciavam uma maior experiência e, por isso, a cada momento de observação definia-se uma nova aprendizagem. Foram, sem dúvida, registos enriquecedores, pois permitiram vivenciar um conjunto de respostas para uma situação semelhante de modo a que, no final, o sucesso da ação fosse o mesmo. No entanto, também foi possível constatar alguns comportamentos que não interessavam seguir. Não obstante, mesmo esses comportamentos não deixaram de ser objeto de aprendizagem, na medida em que me fizeram refletir sobre aquilo que não quero ser ou fazer.

Em suma, o registo das diversas observações formais e informais promoveu o desenvolvimento da minha capacidade de observar, interpretar, refletir e realizar, e conseqüentemente, serviu para potenciar o meu desenvolvimento profissional enquanto docente da disciplina de EF.

5 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

5- Participação na escola e relação com a comunidade

5.1- “Ser professor” na comunidade escolar

O EP, a par da condução do processo de educação e da formação do aluno na aula de educação física, procura que o EE promova o sucesso educativo, reforçando o papel do professor e da disciplina de educação física na escola, bem como a sua integração na comunidade escolar, através do desempenho dos diversos papéis atribuídos ao docente e, também, através da organização de atividades não letivas, que fomentem a relação entre a escola e o meio, tornando-o membro ativo da comunidade na qual se encontra inserido¹¹.

Deste modo, entende-se que docência não se limita apenas à orientação do processo de EA (Batista et al., 2012); ela ultrapassa as meras questões da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação do mesmo, acarretando uma diversidade de funções que reivindica a importância do docente em tornar-se um agente ativo no contexto escolar. Assim, segundo o mesmo autor, para futuros profissionais ser parte integrante da comunidade escolar é realmente um aspeto fundamental na formação de “ser professor”.

Neste desenvolvimento do processo de “ser professor”, destacam-se as interações estabelecidas no ambiente das CoP que têm vindo a adquirir um papel significativo na formação da identidade profissional do docente (Cardoso, 2014). Através de uma aprendizagem coletiva, vivenciada nas CoP, o EE tem a possibilidade de partilhar opiniões e visões divergentes, de fomentar o seu conhecimento e de explorar a diversidade de experiências, desafiando-se a sair da sua zona de conforto (Cardoso et al., 2014).

Neste sentido, considero que esta experiência do EP, sem a influência e partilha de conhecimentos com os diferentes agentes da CoP onde me encontrei inserido ao longo do respetivo ano, não teria sido tão gratificante como sucedeu. No que concerne ao grupo de EF da ESAH, formado por todos

¹¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

os professores de educação física do agrupamento de escolas (Escola Básica Dr. Augusto César Pires de Lima, Escola Básica Ramalho Ortigão e ESAH), o respetivo constitui-se como um alicerce imprescindível no meu crescimento pessoal e social enquanto docente. Destes docentes, destaco aqueles que, de alguma forma, foram mais preponderantes e presentes no meu dia-a-dia do EP. A professora responsável pelo departamento de expressões, que se revelou uma docente prestável e disponível ao longo de todo ano letivo, não só colaborando afincadamente na concretização do nosso projeto do DE (Natação para o 1º ciclo), como também na organização das tarefas que nos foram destinadas realizar. Não menos importante, saliento, ainda, a postura crítica construtiva que foi adotando ao longo da nossa prática, com o intuito de contribuir para uma melhor aprendizagem. O PC do NE do ISMAI, que se tornou um grande colega e amigo, definiu-se como um professor sempre pronto para ajudar em qualquer aspeto que fosse necessário. Além disso, possibilitou-me uma experiência no DE, ao permitir a minha colaboração na equipa de Basquetebol e foi responsável pela criação de um clima divertido, através das picardias relacionadas com as diferenças FADEUP-ISMAI. A professora da turma partilhada foi igualmente uma pessoa importante ao longo do EP uma vez que não só colaborou na nossa aprendizagem de “ser professor”, através dos momentos reflexivos no final das aulas da turma partilhada, mas também se demonstrou sempre muito prestável para qualquer questão. Mesmo sem qualquer tipo de referência particular, os outros professores do grupo da ESAH não deixaram de ser fundamentais nesta aventura do EP.

O núcleo de estágio: uma peça fundamental no estágio profissional

O EP, como prática de ensino em contexto real, atribui ao NE um valor único e significativo na construção da identidade profissional do EE, na medida em que é através do desenvolvimento de um clima favorável e da cooperação entre todos os seus membros que o EE, progressivamente, passa de uma de uma participação mais dependente para uma “participação mais autónoma e confiante” (Batista et al., 2012, p. 99). Esta experiência foi ainda mais

enriquecedora devido à presença dos meus colegas do NE, na medida em que a relação estabelecida entre todos estimulou a vivência de uma diversidade de momentos únicos que tornaram ainda mais marcante esta experiência do EP. Neste sentido, foca a presença assídua dos elementos do NE em todas as aulas, o que permitiu usufruir ainda mais dos benefícios que a CoP disponibiliza, ao promover um pensamento crítico e reflexivo entre todos. O espírito de entreajuda na superação dos obstáculos que surgiam nas horas de maior dificuldade e, particularmente, o facto de terem sido desenvolvidos laços de amizade inquebráveis reivindicou-se como uma das chaves do nosso sucesso.

O PC, agente fundamental no processo de socialização com a profissão (Batista, 2014), desempenhou um papel preponderante neste meu processo formativo enquanto professor. Com um acompanhamento regular, reflexivo e interativo, permitiu não só retirar-nos da nossa zona de segurança, na conquista de autonomia, consentindo-nos a oportunidade de arriscar ou experimentar ao longo da prática, mas também moldar a nossa identidade profissional (Cardoso et al., 2014). Paralelamente, realçou-se como um profissional da educação com uma vasta experiência no mundo da educação física. Destacou-se o controlo e gestão de aula, em que adoção de uma postura rígida e severa proporcionava nas aulas um elevado empenho motor dos alunos. Não menos importante, foi determinante para a nossa integração na comunidade escolar.

Neste sentido, é possível afirmar que o constructo da identidade profissional de um EE não é um processo individual, mas um processo formativo na cooperação com outros que, pouco a pouco, faz desvanecer a neblina da participação periférica e progressivamente vai aumentando a conquista de autonomia e autoconfiança.

5.2- A experiência de lecionação na turma partilhada (ensino básico)

Segundo o documento referente às Normas Orientadoras do EP¹², e como já foi referenciado, é exigido ao EE que tome a responsabilidade do processo de EA de uma turma residente e, também, que se torne o principal agente educativo de uma turma partilhada, durante um determinado período de tempo.

Em prol das obrigações referenciadas para o presente ano curricular, sabíamos da dificuldade que seria vivenciar na sua totalidade esse contexto, na perspectiva que não foram atribuídas turmas do ensino básico ao PC. Porém, o facto de a ESAH estar institucionalmente ligada a um agrupamento (inclusive, ser a escola sede), possibilitou a atribuição de uma turma do ensino básico, através do contacto com uma das docentes da escola EB 2,3 Doutor Augusto César Pires de Lima.

No que concerne à experiência vivida, esta ocorreu ao longo do primeiro período letivo e definiu-se pela alternância dos EE de aula para aula. Considero ter-se tratado de uma vivência curta, na medida em que a sua extensão poderia ter sido ainda mais benéfica para a nossa aprendizagem de “ser professor”. Porém, dada a dificuldade de dar continuidade a essa vivência, esta não deixou de ser uma experiência rica em novas aprendizagens, possibilitando-me compreender as diferenças entre os níveis de escolaridade. Destaco, particularmente, a necessidade de adotar uma postura e um vocabulário diferentes daqueles que eram utilizados com a minha turma residente, principalmente na instrução dos exercícios, onde era necessário simplificar ao máximo a instrução e na maioria das vezes repetir a mesma, até que os alunos fossem capazes de compreender o que era pretendido. Além disso, concedeu-me a oportunidade de valorizar ainda mais a importância da gestão da aula, uma vez que, para um bom desenrolar da aula, nestas faixas etárias, é fundamental uma boa gestão e um bom controlo da aula. Aqui,

¹² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

saliento a maior dificuldade instaurada nesta experiência. Como é natural, nestas idades, não vencer ou não atingir o sucesso da tarefa poderá ser sinónimo de uma resposta ou comportamento menos positivo; nesse sentido, em algumas situações, não foi fácil lidar com essas reações, na medida em que as mesmas colocavam em causa a continuidade do exercício ou a passagem ao próximo. Em alguns casos, a utilização de estratégias apelativas permitiram contornar esses comportamentos e dar continuidade à aula. Noutras, nem essas estratégias funcionaram, o que provocou alguns tempos de espera.

No que diz respeito à matéria de ensino, as modalidades definidas para o período letivo foram o atletismo e os jogos pré-desportivos. Todavia, após o diálogo com a professora responsável, PC e observação da aula anterior ao início da prática com a respetiva turma, concluímos que, muito mais do que lecionar as matérias estabelecidas no plano anual, seria de maior importância dar prioridade ao desenvolvimento motor das crianças. Nesse sentido, seria fundamental a promoção de tarefas que “obrigassem” o aluno a estimular e a potenciar o uso de diversas capacidades motoras, condicionais e coordenativas e também o controlo do seu próprio corpo. Assim, procuramos, na parte inicial da aula, elaborar um circuito de desenvolvimento motor geral, “confrontando” os alunos com exercícios que requeriam ações motoras como rastejar, rebolar, saltar, trepar, enrolar, manter o equilíbrio numa superfície estreita, entre outras.

No que diz respeito ao ensino da modalidade de atletismo, como o seu objetivo passava pela preparação dos alunos para o corta-mato escolar, tornou-se importante potenciar os seus níveis aeróbios. Em todas as aulas, fomos protagonizando alguns exercícios lúdicos que envolvessem o trabalho da resistência aeróbia e ao mesmo tempo fomentassem o gosto pela corrida.

Relativamente à leção dos jogos pré-desportivos, o seu ensino passou pela busca do divertimento e do prazer, bem como pelo contacto com diversos materiais, de forma a potencializar a familiarização com as distintas modalidades a lecionar no futuro. Deste modo, procuramos diversificar ao máximo os jogos pré-desportivos para assim criar um maior gosto pela prática desportiva. Uma vez que as modalidades coletivas programadas para o

restante ano letivo eram o Tag Rugby, o Voleibol, o Basquetebol e o Andebol, ao longo dos jogos com bola, fomos alternando o respetivo material para promover o objetivo anteriormente referido, estando também inerente o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos.

Finalmente, importa destacar que, apesar de apenas um dos professores estagiários estar responsável semanalmente pelo encargo da aula, foi possível comprovar, em todas as aulas, a presença dos restantes membros (PC e restantes EE), assim como da professora responsável pela turma.

Por fim, é de focar, mais uma vez, a importância que esta experiência adquire na nossa formação enquanto docente, visto que nos confronta com realidades e situações totalmente diferentes daquelas vividas num ensino mais avançado.

5.3- O diretor de turma

De acordo com as Normas Orientadoras do EP¹³, o EE carrega a responsabilidade de acompanhar o DT, com o objetivo de compreender e identificar as funções inerentes à direção de turma, bem como desempenhar uma ação crítica e interventiva nos conselhos de turma. Apesar de não ter realizado um acompanhamento profundo e objetivo como desejaria do cargo de DT, através de uma presença ativa nos conselhos de turma, de algumas conversas informais, de uma participação única e exclusiva numa reunião de pais, e também através da revisão do artigo 49º do Regulamento Interno da ESAH referente às competências do DT, foi possível desenvolver um conhecimento mais alargado sobre quais as responsabilidades e funções que aquele desempenha.

Desta forma, constatei que o DT assume um papel de agente mediador entre alunos, professores e encarregados de educação. Tem a responsabilidade, de (1) coordenar e promover a comunicação entre os docentes da sua turma, com o objetivo de desenvolver estratégias e métodos

¹³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

de trabalho de acordo com as diversas situações e particularidades de cada aluno, (2) de conduzir todo o processo de avaliação dos alunos, (3) de efetuar o registo de assiduidade nos sistemas administrativos, assinalado no livro de ponto e, por fim, (4) de transmitir qualquer informação pertinente aos restantes docentes da turma. Apesar de não ter verificado na íntegra todas estas funções, fui constatando que, ao longo dos diversos conselhos de turma, o DT tinha a preocupação de transmitir toda a informação relativa aos alunos que fosse importante para os restantes membros, estabelecendo vários diálogos com o intuito de resolver algum conflito ou dificuldade protagonizada pelos mesmos. Além disto, era ele que liderava todos os acontecimentos gerados no conselho de turma.

Para além destas funções de gestão e de relação com os restantes docentes da turma, o DT assume outro tipo de responsabilidade, a de promoção da conexão entre a comunidade escolar e os encarregados de educação. Neste sentido, segundo o regulamento interno da ESAH¹⁴, compete ao DT “garantir uma informação atualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos seus educandos na comunidade escolar, do seu aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades escolares” (p.29), assim como “promover a participação dos pais e encarregados de educação, envolvendo-os nas atividades realizadas pela turma”. Deste modo, o DT assume-se como um elo de ligação fundamental na aproximação da comunidade escolar à família. De facto, através das informações recolhidas com a DT e, também, através da minha presença numa das reuniões com os encarregados de educação, foi visível a importância que o DT adquire na relação com os pais, com a finalidade de os tornar parte integrante do processo educativo dos seus educandos.

Perante estes aspetos, considero que ser DT exige um grande dispêndio de tempo e dedicação por parte do professor responsável. Fundamentalmente, mais do que cumprir as diversas burocracias que são solicitadas, a maior função deste agente situa-se na contribuição para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, envolvendo todos os protagonistas responsáveis por

¹⁴ Artigo 49.º, “Competências do Diretor de Turma”, em Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano 2013-2017

esse mesmo processo. Para além disto, concluo que não é fácil para o docente desempenhar todas as funções de DT com elevado rigor, uma vez que antes de ser DT, ele é professor, o que implica a acumulação de várias responsabilidades e sobrecarga de trabalho. Deste modo, compreendo que não sejam cumpridas na sua totalidade todas as funções do DT, e que, essencialmente, se dê maior ênfase às principais.

5.4- Participação no desporto escolar: a natação e o basquetebol

De acordo com as Normas Orientadoras do EP¹⁵, a par da compreensão das funções do DT, é também exigido ao EE que estabeleça “a atividade de ensino e treino de DE enquanto processo predominantemente pedagógico”. Deste modo, contrariamente ao acompanhamento das funções do DT, no que concerne à minha atividade no DE, esta procedeu-se de forma afinçada, compreendendo o acompanhamento de duas modalidades distintas: a Natação e o Basquetebol.

O DE é entendido como o “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”¹⁶ (p.6), podendo ser operacionalizado de duas formas complementares: uma, relativa à dinamização de atividades desportivas internas de cada agrupamento ou escola não agrupada, e outra, referente à abordagem de atividades desportivas desenvolvidas por grupos-equipa¹⁷. Fruto desta operacionalização, considero importante clarificar que a natação constituiu-se como uma atividade extracurricular interna e o basquetebol, uma atividade desportiva de competição.

¹⁵ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

¹⁶ Artigo 5º, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, em Diário da República, 26 de fevereiro 1991.

¹⁷ In Programa do Desporto Escolar 2013-2017.

A natação foi a primeira vivência do DE a ser partilhada. Esta experiência, desenvolvida e impulsionada pelo nosso NE, surgiu no sentido de possibilitar os alunos do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (1º e 2º ano de escolaridade) a oportunidade de estabelecer o primeiro contacto com este desporto, através do ensino da adaptação ao meio aquático (AMA) e, em alguns casos, o ensino das primeiras etapas da técnica convencional de Crol. Além de reforçar a conceção do DE e o facto de ser a única escola do Porto com piscina, o seu objetivo principal passava por permitir às crianças o desenvolvimento da capacidade de se manterem em segurança dentro de água, uma questão preponderante, devido há existência de inúmeros casos de jovens e adultos que não sabem nadar e têm medo de entrar numa piscina ou no mar.

Do ponto de vista funcional, a ideia foi apresentada à professora responsável pelo departamento de Expressões que, posteriormente, com o intuito de concretizar esse projeto, expôs a ideia ao diretor do agrupamento. Após aprovação, fomos encarregados da divulgação e promoção da atividade. A adesão à prática da natação foi de tal ordem que ultrapassou todas as nossas expectativas, “obrigando-nos” a fechar as inscrições visto que não teríamos capacidade de resposta para muitos mais alunos. Depois, outras tarefas espontaram, nomeadamente, a organização dos horários de funcionamento e a gestão dos grupos de trabalho. Perante isto, foi agendada uma reunião com os encarregados de educação dos alunos inscritos, no sentido de estabelecer os grupos de trabalho e respetivos dias de funcionamento e material necessário para a prática da modalidade. Após essa reunião, ficou, então, delineado que a primeira parte do ano seria destinada aos alunos do segundo ano de escolaridade (de setembro a fevereiro), distribuídos em duas aulas semanais, e que, na segunda metade do ano (de fevereiro a junho), as aulas seriam dirigidas ao primeiro ano, todavia com a implementação de mais um dia do que os grupos anteriores, devido a um maior número de alunos inscritos. Em cada grupo registou-se em média vinte alunos por aula distribuídos por dois professores estagiários.

Reportando-me à dinamização das aulas, inicialmente surgiu alguma ansiedade e um certo nervosismo, não somente pelo facto de envolver alunos de uma faixa etária que requer bastante responsabilidade, mas também pela incerteza de não me encontrar à altura de um projeto tão aliciante e motivador para toda a comunidade escolar (provavelmente, porque não se tratava, de todo, a minha modalidade de eleição). Porém, com o decorrer das aulas, os receios e as incertezas começaram a ser ultrapassados. Sentia-me cada vez mais confiante e seguro e a própria predisposição dos alunos ao longo das aulas fazia-me realmente crer que estava a tomar o rumo certo.

Face ao elevado número de alunos inscritos, tínhamos a plena consciência que o nível de desempenho dos mesmos poderia ser bastante diversificado. Neste sentido, a primeira iniciativa, após uma avaliação inicial, foi distribuí-los por níveis de desempenho: Grupo 1 – dificuldades em colocar a face dentro de água ou deslocar-se dentro da piscina; e Grupo 2 – alguma facilidade em estar dentro da piscina, cumprindo já alguns conteúdos da AMA.

Por fim, importa salientar que, através da envolvência neste projeto do DE, foi possível identificar, mais uma vez, a diferença entre lidar com um conjunto de alunos adolescentes (turma residente) e um conjunto de alunos mais novos (1º e 2º anos de escolaridade). Enquanto nuns existe um maior foco na execução das tarefas e aprendizagens dos conteúdos (i.e. discentes da turma residente), nos alunos do 1º ciclo, mais importante do que conseguir concretizar esses aspetos, é fundamental garantir condições de segurança, para que nenhum imprevisto ocorra dentro de água, dada a inexistência de pé.

No que concerne à vivência do DE na modalidade de Basquetebol, atividade desportiva de competição, a respetiva compreendia o escalão de juniores do género masculino. Contrariamente à natação, o acompanhamento desta modalidade deveu-se à minha vontade e iniciativa em querer colaborar na minha modalidade de eleição num contexto diferente do federativo. Importa frisar que esta participação no Basquetebol não ocorreu de forma passiva, isto é, não se resumiu a um mero acompanhamento da atividade do professor responsável. Assim sendo, fiquei encarregue de realizar algumas tarefas como a de divulgar e cativar os alunos a ingressar no DE, acompanhar as equipas às

competições, desempenhar as funções de árbitro ou oficial de mesa quando necessário, devido à falta de elementos para colaborar em alguns jogos, e preparar e realizar as sessões de treino para os alunos inscritos.

No que diz respeito ao meu papel na execução das diferentes tarefas, não senti qualquer dificuldade em lidar com as mesmas. Tendo a consciência que o DE é um contexto completamente diferente do desporto federado, as sessões foram sempre planeadas de acordo com o nível dos participantes, com o objetivo de fomentar o divertimento e o gosto pela modalidade e, simultaneamente, transmitir-lhes algumas noções básicas essenciais do jogo. Além disso, através da confiança que o professor depositava em mim e, conseqüentemente, a autonomia que me concedia, fez-me, de facto, viver um sentimento de liderança nesta atividade desportiva.

Quanto à dinamização da atividade, eu e o professor responsável procuramos sempre garantir as condições necessárias para o funcionamento da modalidade. No entanto, a adesão às sessões do treino foram praticamente inexistentes, uma vez que grande parte dos alunos inscritos eram federados e, por isso, não apresentavam grande interesse em comparecer. Face a estes entraves, muitas das vezes a maioria dos alunos tinha o “privilégio” de participar nas competições sem treinar. Não era definitivamente uma situação de grande agrado para mim. Porém, era necessário garantir o número mínimo de jogadores nas provas afim de possibilitar a participação nos encontros competitivos e, o mais importante, dar a conhecer aos outros alunos (aqueles que não estabeleciam qualquer contacto com a modalidade fora do contexto escolar) a possibilidade de desfrutarem de uma experiência competitiva no âmbito do basquetebol.

Apesar de não se caracterizar como o foco principal do DE, em termos competitivos, realizamos oito jogos a nível regional; em quatro, os alunos vivenciaram o prazer da vitória e, nos outros quatro, o desgosto da derrota. Na minha perspetiva, considero ter sido significativo o facto de os alunos não federados terem tido a possibilidade participar numa competição da modalidade, na medida em que lhes promoveu a oportunidade de vivenciar a natureza do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolver o gosto pelo Basquetebol.

Numa perspetiva reflexiva, encaro esta passagem pelo DE como fundamental para a configuração e desenvolvimento da minha identidade profissional enquanto docente, não somente por me permitir compreender o funcionamento do DE nas duas formas possíveis de ser operacionalizado, mas também por me permitir entender de que forma ele é encarado pelos alunos, professores e instituições escolares. De igual forma, possibilitou-me transmitir aos alunos a missão do DE no sentido de “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”).

5.5- As atividades extracurriculares

A colaboração na realização das atividades extracurriculares do grupo de educação física é outra responsabilidade do EE ao longo do seu ano de estágio. Mais uma vez, destaca-se que “ser professor” é mais do que lecionar ou gerir a aula, é exigir que o próprio se torne parte integrante da comunidade escolar (Batista et al., 2012).

5.5.1- Jogos tradicionais

Os jogos tradicionais foram o primeiro evento extracurricular a ser desenvolvido pelo grupo de educação física, no presente ano letivo. A responsabilidade da sua organização incidiu sobre o NE do ISMAI, no entanto, é de realçar que, desde o início, o nosso NE apresentou uma postura colaborativa em tudo aquilo que fosse necessário efetuar.

Assim, num ponto de vista funcional, a atividade contou com a presença de diversas equipas, pertencentes aos diferentes anos de escolaridade que a instituição incorpora. A atividade foi marcada por vários jogos nos diferentes espaços da ESAH. Enquanto que nuns jogos as equipas apenas necessitavam de atingir o melhor tempo ou resultado (exemplo: lançamento às latas), noutros, as equipas eram confrontadas com duelos (exemplo: corrida de sacos

ou o puxar da corda). No final, a equipa vencedora distinguia-se pelo maior número de pontos arrecadados em todos os jogos.

Reportando-me à minha ação nesta atividade, fui encarregue de comandar um dos jogos intitulado de “a corrida de sacos”, desempenhando as tarefas de organizar a estafeta entre as equipas, transmitir as regras essenciais e registar os vencedores/perdedores de cada estafeta para no final entregar os resultados ao responsável do evento.

No que concerne aos recursos materiais e humanos utilizados, a atividade contemplou o uso de uma diversidade de materiais, todos eles disponibilizados pela escola. Para além disso, contou também com a colaboração preciosa de todos os professores de educação física e, ainda, com a ajuda dos alunos do curso profissional de gestão desportiva.

A nível pessoal, esta atividade permitiu-me adquirir as primeiras noções de organização de um evento para a comunidade escolar, particularmente no que diz respeito aos procedimentos e aos recursos indispensáveis para o seu bom funcionamento. Além disso, facultou-me o estabelecimento dos primeiros grandes contactos com toda a comunidade, principalmente com os professores do grupo de educação física, contribuindo, assim, para o sentimento de pertença a um grupo.

5.5.2- Corta-mato

De acordo com o plano anual de atividades¹⁸, a organização do corta-mato tem como base os princípios de promoção do gosto pela prática desportiva regular, o incentivo à socialização e ao respeito, bem como a aplicação das competências desenvolvidas ao longo do primeiro período do ano letivo. À semelhança da atividade anterior, a organização da prova ficou a cargo do NE do ISMAI, e, também nesta, a adoção de uma postura ativa e prestável por parte de todo o nosso NE foi novamente uma realidade.

A prova é vista no seio do grupo educação física como uma atividade de grande prestígio. Neste sentido, convencer os meus alunos a participar na

¹⁸ Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano 2014-2015

corrida foi um objetivo primordial. Apesar de alguns deles não demonstrarem grande interesse em comparecer, senti-me extremamente lisonjeado ao verificar que dez alunos apresentaram imensa vontade em participar. Era certo que nem todos encaravam a prova com os mesmos objetivos. Enquanto uns participavam pela tentativa de alcançar a vitória da corrida ou atingir a melhor marca possível, outros só tinham o interesse em desfrutar de mais um momento para desenvolver os seus hábitos de atividade física ou simplesmente valorizar a sua nota na disciplina.

Em termos organizacionais, a atividade contou com a presença de inúmeros alunos dos diversos anos de escolaridade, com a colaboração de todos os professores de educação física e com ajuda preciosa da empresa Águas do Porto, que teve a generosidade de conceder o espaço para a realização da prova. Além disto, foi necessário o dispêndio de alguns recursos escolares, de forma a garantir a alimentação e os prémios para os vencedores no final do evento.

No que concerne à atividade do nosso NE, como referido anteriormente, voltamos a ser bastante participativos, auxiliando na chamada dos atletas para as provas, na distribuição e recolha dos dorsais e na entrega da alimentação e dos prémios aos vencedores no final da atividade.

Pese embora a existência de uma ligeira confusão inicial (durante o momento de chamada dos alunos e preparação para o início da corrida), é de salientar que toda a organização decorreu conforme o previsto e, à semelhança da atividade anterior, os objetivos estabelecidos para sua realização foram cumpridos. Assim sendo, considero que esta experiência se constatou como mais um momento de enorme aprendizagem, na medida em que me proporcionou mais algumas ferramentas sobre a organização de uma atividade deste tipo e, paralelamente, mas não menos importante, reforçou a minha integração nesta comunidade.

5.5.3- Duplas românticas

O Torneio “Duplas Românticas” corresponde a uma competição de “dois contra dois”, na modalidade de Voleibol, que tem como condicionante as duplas serem constituídas por um elemento do género feminino e outro do género masculino. Trata-se de um torneio alusivo ao dia de S. Valentim, mais concretamente, o dia dos namorados. Tal como as vivências anteriores, os grandes objetivos desta atividade passaram pela fomentação do gosto pela prática desportiva e pela promoção do convívio entre todos os elementos da comunidade escolar.

Nesta atividade, contrariamente às anteriores, o nosso NE foi o principal responsável pela organização. Deste modo, a promoção do evento, o registo das inscrições, a organização do sistema competitivo, a distribuição de funções, bem como os preparos do dia do torneio foram tarefas da nossa responsabilidade. Assim, após uma reunião inicial com o PC, foram definidos alguns aspetos essenciais para um bom funcionamento da atividade. Primeiramente, delineamos que a atividade seria alargada a todos os anos de escolaridade da instituição. De seguida, na perspetiva de contarmos com uma grande adesão por parte dos alunos, definimos o sistema competitivo e o funcionamento dos jogos. Desta forma, o torneio contemplou uma fase de grupos, seguida de um sistema de eliminatória, entre os melhores classificados de cada grupo na fase final, na qual cada partida teria a duração de cinco minutos e a equipa vencedora seria aquela que possuísse mais pontos no fim do tempo regulamentar. O grande propósito da implementação deste formato foi garantir que cada equipa realizasse no mínimo três ou quatro jogos para assim possibilitar às equipas eliminadas a possibilidade de desfrutarem mais vezes a essência do jogo de voleibol. Não menos importante, definimos que a promoção do torneio seria efetuada através da afixação de cartazes (anexo 7) em diversos locais da escola e contamos também com a colaboração dos professores de educação física na divulgação do evento nas suas turmas.

Terminado o prazo limite para inscrição das equipas, foi com agrado que registamos a presença de trinta e seis equipas, das quais vinte provenientes do

ensino básico e dezasseis do ensino secundário. Na impossibilidade de organizar um torneio com dois escalões, devido a condições espaciais e temporais, e no sentido de promover o equilíbrio entre as equipas, numa fase inicial, constituímos quatro grupos com as equipas de ensino básico e quatro grupos com as equipas do ensino secundário. Esta constituição permitiu, assim, que os alunos pudessem vivenciar mais partidas equilibradas.

Com toda a organização burocrática concluída, restou apenas a preparação inerente ao próprio dia do acontecimento. Assim, numa segunda reunião, com a presença dos restantes professores de EF e do NE do ISMAI, ficou definido que os alunos do curso profissional ficariam encarregues das questões da arbitragem e da fotorreportagem; as EE do ISMAI, responsáveis pelas funções de oficiais de mesa; e os restantes professores, do controlo e gestão do torneio. No que diz respeito às responsabilidades que ficaram a cargo do nosso NE, destacam-se a recolha e registo dos resultados dos jogos, bem como a chamada das equipas e o controlo do tempo de jogo.

No que concerne aos recursos materiais, de forma a tornar o torneio mais rico e emblemático, foi necessário o dispêndio de alguns recursos, como os balões para decorar o local de jogo, os prémios para as equipas vencedoras e outros materiais indispensáveis para a sinalização dos campos. Destaca-se o esforço da escola em assumir todos os custos sem qualquer restrição, revelando uma extrema confiança no nosso evento.

Mais uma vez, tomo a consciência de que esta atividade foi uma experiência enriquecedora e mais uma aprendizagem neste processo de construção de “ser professor”. Todavia, desta vez como organizador, apercebi-me da dificuldade que é liderar uma atividade, da existência de momentos que nem sempre correm no sentido que desejamos, dificuldades estas que exigem de nós uma boa capacidade de adaptação e de reação ao imprevisto. De forma conclusiva, tenho a consciência de que ultrapassei mais uma etapa na minha formação enquanto docente e que, relativamente ao torneio, foi um excelente meio promotor de interações sociais e da prática desportiva.

5.5.4- Um dia fora do habitual: “Dia radical”

A organização deste “Dia Radical” foi destinada aos alunos do 12º ano de uma das turmas atribuídas ao PC e tinha como objetivo a promoção do gosto pelas atividades desportivas de ar livre e, em alguns dos casos, a confrontação dos alunos com alguns medos que poderiam estar presentes nas diferentes atividades a realizar.

Do ponto de vista organizacional, esta visita de estudo foi projetada e desenvolvida pelo nosso NE. Neste sentido, todas as questões antecedentes à sua realização, como a solicitação de autorização para realização da atividade ao Diretor, a elaboração das fichas de autorização para os encarregados de educação, a comunicação à DT da visita, bem como a disponibilização do meio de transporte e a programação do dia ficaram ao nosso encargo.

No que concerne à participação dos alunos na atividade, sabendo que não teriam qualquer encargo financeiro (a ESAH pertence ao programa TEIP e garante ajudas de custo para atividades deste cariz), procuramos englobar todos os alunos ou pelo menos a sua maioria, na certeza de que se trataria de uma experiência única e enriquecedora para o seu repertório de vivências.

O “Dia Radical” decorreu na praia fluvial de Burgães (Vale de Cambra), onde a maioria dos alunos teve a possibilidade de vivenciar pela primeira vez, algumas das atividades características do ar livre como o slide, a escalada, o rapel e a canoagem. Para além disso, este dia foi ainda repleto de diversos momentos de convívio entre os professores e os alunos. Foi, sem dúvida alguma, um dia marcado pela alegria e pela adrenalina que com certeza quer os alunos quer os professores jamais esquecerão.

Não menos importante, é necessário focar o trabalho da empresa responsável, pela dedicação e bem-estar promovido ao longo de todas as atividades.

A nível pessoal, esta atividade foi bastante significativa, não somente pela bagagem adquirida na sua conceção, mas, sobretudo, por marcar o encerramento do acompanhamento da turma do PC, uma experiência de

excelência recheada de momentos prazerosos e de extrema realização profissional.

6 – Desenvolvimento Profissional

6 - Desenvolvimento Profissional

6.1 – A reflexão como um fator de aprendizagem

A área do desenvolvimento profissional, de acordo com o documento alusivo às normas orientadoras do EP¹⁹, tem como objetivo a necessidade de o perceber “partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional”, e, ainda, “investigar a sua atividade em toda a sua abrangência, criando hábitos de investigação, reflexão e ação” (p.7).

A reflexão evidencia-se, assim, como um fator primordial na formação de professores, na medida em que se define como uma forma especializada de pensar (Alarcão, 1996). Segundo o mesmo autor, enaltece-se a importância de se ser reflexivo, na perspetiva de que essa forma de agir ou ser “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 175). Associada ao pensamento e à análise da ação realizada, é ela que permite, posteriormente, identificar os seus aspetos (negativos ou positivos) e reformular a prática (Azevedo et al., 2014). Deste modo, o processo reflexivo revela-se decisivo no desenvolvimento profissional dos EE (Silva, 2009), no sentido em que a estimulação de hábitos reflexivos, ao longo da sua formação e vida futura, permite o desenvolvimento do seu modo de atuar, pensar e avaliar a sua atividade (Rosado & Mesquita, 2011). Assim, refletir é um processo baseado “na vontade e no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p. 175). Paralelamente, importa salientar que, segundo Alarcão (1996), a reflexão decorre a três níveis: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão da ação. A primeira refere-se à reflexão efetuada ao longo da ação; a reflexão sobre a ação é aquela que procura analisar a ação, após a realização da mesma, através de uma reconstrução mental do que ocorreu; por último, a

¹⁹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

reflexão sobre a reflexão é aquela que nos ajuda a definir ações futuras, a identificar futuros problemas e a procurar soluções.

Deste modo, o ato reflexivo, independentemente do seu nível de atuação, define-se como um processo de crescimento pessoal e profissional. Através da sua concretização constante e diária ao longo do EP, durante e após a ação (i.e. lecionação), pude não somente enriquecer o meu modo de atuar e analisar os acontecimentos ocorridos, mas, também, promover uma melhoria da qualidade da minha escrita. A título exemplar, destaco o caso das reflexões a realizar sobre as aulas lecionadas. Nas reflexões iniciais, juntamente com o PO, constatei que estas espelhavam um carácter mais descritivo e apresentavam a necessidade de utilização de uma linguagem mais formal. Deste modo, tornou-se primordial desenvolver reflexões mais construtivas, no sentido de protagonizar uma visão dos factos ocorridos, além do observável, e, ainda, interpretar e confrontar os acontecimentos com conhecimento pessoal e fundamentação bibliográfica. Ao longo do EP, a otimização destes aspetos e, conseqüentemente, do ato reflexivo permitiram-me um progresso significativo na capacidade de perspetivar ações futuras e de descobrir soluções, promovendo uma melhoria da qualidade de lecionação das aulas. Averiguou-se, assim, a importância da redação de uma reflexão mais construtiva.

O ato reflexivo foi, assim, uma ação contínua e significativa no meu EP e preponderante no meu desenvolvimento profissional. Esta prática diária permitiu-me identificar aspetos menos positivos, mas, também, mais positivos, na perspetiva de reformular as estratégias utilizadas e o meu modo de ação nas diversas aulas. Não menos importante, ela também foi fundamental no desenvolvimento da minha escrita. A partir da produção sistemática da reflexão, foi possível estimular a minha capacidade de redigir documentos, com um carácter mais formal e adequado ao nível exigido e, conseqüentemente, contribuir para realização e concretização do relatório de estágio. Neste processo, destaco as reuniões com o PO que não só se revelaram essenciais na progressão e otimização do meu ato reflexivo, mas, também, no auxílio basilar no desenvolvimento da minha escrita. Destaco, também, os meus

colegas de NE neste desenvolvimento da ação reflexiva, na medida em que, através da promoção de diálogos e conversas informais, da troca de informação e ideias, me permitiram melhorar o meu modo de agir e, assim, o processo de EA.

Em suma, concluo que o processo reflexivo foi um fator de aprendizagem fundamental nesta formação de “ser professor”, sobretudo pela possibilidade de compreender as lacunas e dificuldades que foram surgindo e, *à posteriori*, otimizar o meu ensino. Neste sentido, a reflexão pode ser considerada uma ferramenta de evolução e de descoberta de novas aprendizagens que me possibilitou crescer a nível pessoal e profissional.

7- Considerações Finais e Perspetivas Futuras

7- Considerações finais e perspectivas para o futuro

Concluída esta “aventura” de “ser professor”, é tempo de estabelecer uma retrospectiva das experiências, dos momentos, das emoções e das aprendizagens vividas, que, com grande relevo, embelezaram e marcaram a construção da minha identidade profissional nesta minha primeira experiência no mundo da docência. Este momento caracteriza-se por um momento nostálgico e especial, na medida em que se caracteriza pela vivência de um conjunto variado de sentimentos ambíguos. A este respeito, o culminar desta “aventura de ser professor” representa, por um lado, a felicidade pelo término de um ciclo de vida, pela superação de todas as barreiras e obstáculos que expectava inicialmente, mas, sobretudo, pela concretização do sonho de criança, ser professor de EF. Por outro lado, o saudosismo encontra-se igualmente evidente, uma vez que os momentos vividos, os sentimentos partilhados e as aprendizagens alcançadas no âmbito do EP, foram, sem dúvida, elementos que tornaram esta experiência única e inesquecível.

O EP, através da promoção do contacto com a realidade, e respetivas responsabilidades, assumiu-se como um processo formativo essencial e fundamental. Possibilitou o confronto da teoria com as exigências da prática, o desenvolvimento das competências ao nível do processo de EA (conceção, planeamento, realização e avaliação) e da capacidade de dar resposta às imprevisibilidades ocorridas na realização da aula. Paralelamente, fruto da participação e relação com a comunidade, esta prática permitiu, também, fomentar o conhecimento noutras vertentes não letivas e, ainda, compreender a importância de estabelecer uma boa integração e relação com a comunidade. Pese embora a importância dos fatores mencionados, considero que a maior riqueza desta experiência se situou na possibilidade de reformular e reajustar as minhas crenças e conceções sobre a EF e, também, de (re)construir, de uma forma sólida e persistente, a minha identidade profissional.

Este processo de desenvolvimento profissional, de resolução de dúvidas e incertezas, de constituição de conhecimentos e aprendizagens significativas, não se definiu, porém, como um ato individual e solitário, mas, antes, como um

processo cooperativo e coeso, marcado pelo diálogo e partilha de conhecimentos entre os diversos agentes da comunidade de prática onde me encontrei inserido. Assim, surge a necessidade de destacar, particularmente, o meu NE, o qual proporcionou um significado acrescido a esta experiência, não só pela sua presença constante e pelo contributo fornecido na superação das dificuldades e obstáculos, mas, sobretudo, pelos laços de amizade que se enraizaram. Paralelamente, pelo apoio incondicional e pela colaboração e persistência na construção de um pensamento reflexivo, saliento o papel do PC e do PO que estimularam o desenvolvimento da minha ação enquanto docente. De igual modo, importa referir o contributo dos professores do grupo de EF na integração na comunidade escolar e, ainda, no fornecimento de diferentes perspetivas do ensino da disciplina. Apesar de ter conferido uma grande importância aos diferentes agentes, considero que os agentes mais especiais foram, sem qualquer dúvida, os alunos. Os respetivos foram os “atores principais” na concretização do meu sonho, na medida que não somente foi com eles que grande parte da prática pedagógica se sucedeu, mas, principalmente, porque foi com eles que vivi a sensação de “ser professor” de EF pela primeira vez.

Em suma, o EP assumiu-se não somente como uma experiência de crescimento pessoal e profissional, mas, fundamentalmente, como um marco na (re)construção da minha identidade profissional.

No que concerne às minhas perspetivas para o futuro, naturalmente, com o término desta “aventura”, tomo a consciência que esta porta que se acabou de abrir, não vai fechar! No entanto, perante a realidade atual, é certo que o embarque na profissão está longe de ser facilitado. Todavia, fruto da minha personalidade, do meu querer e ambição, não tenciono nunca desistir daquilo que realmente me fez seguir este rumo de “ser professor”. Ensinar, partilhar e transmitir os verdadeiros valores e conhecimentos do Desporto e lidar com crianças e jovens é, definitivamente, o meu rumo, a minha identidade, como tal “ser professor” e “ser treinador”, em campos diferentes, são as minhas virtudes, as minhas paixões de vida!

8- Referências Bibliográficas

8- Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da reflexão na Formação de Professores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 59-108). Porto: FADEUP.
- 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: FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção* (Vol. 2 Temas em Movimento, pp. 81-111). Florianópolis: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-209). Porto: FADEUP.
- Cardoso, M. I. S. T. (2014). *A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática*. Porto:

- M.I.S.T.Cardoso. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Desporto Escolar *Visão, Missão e Valores* Consult. 20 de Junho de 2015, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- 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. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 105-143). Porto: Editora FADEUP.
- Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes* (pp. 25-62). Newton, CT: Motor Skills.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2014). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação* (pp. 43-65). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-344). 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.

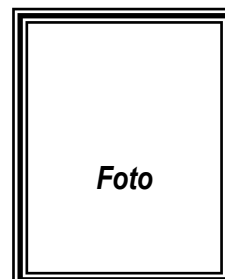
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Moreira, M. A. (2011). Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, 4(1), 2-17.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em Voleibol - Contributo para a excelência profissional do treinador*. Porto: F. Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- 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.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.
- 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.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3th ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- 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.
- Simões, M. A. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Aberta.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 – Ficha biográfica individual do aluno

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO



1. Dados pessoais

- ➔ Nome: _____
- ➔ Ano: _____ Turma: _____ Idade: _____
- ➔ Data de Nascimento: ___ / ___ / ___
- ➔ Morada: _____
- ➔ Sexo: F M Peso: _____ Altura: _____
_____ Telefone: _____
- Telemóvel: _____
- ➔ Correio electrónico: _____
- ➔ Com quem vives? _____

2. Sobre a Disciplina

- ➔ Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não
Porquê? _____

- ➔ Quais são as tuas expectativas em relação à disciplina?

➔ **O que esperas das aulas de Educação Física?**

- Divertimento Desenvolver a musculatura Melhorar a saúde Bem estar
- Melhorar o espírito de grupo Melhorar técnicas Aumentar agilidade
- Emagrecer Conhecimento das modalidades Tonificar a musculatura

➔ **Praticas algum desporto federado ou outro tipo de atividade física?**

- ➔ Sim Não Se sim, qual? _____

➔ **Hierarquiza as 3 modalidades que mais gostas?**

- Andebol Ginástica Natação Ténis Atletismo Voleibol Futebol
- Basquetebol Luta Patinagem Badminton Outras: _____

➔ **Hierarquiza as 3 modalidades que menos gostas?**

- Andebol Ginástica Natação Ténis Atletismo Voleibol Futebol
- Basquetebol Luta Patinagem Badminton Outras: _____

➔ **Hierarquiza as 3 modalidades em que sentes mais dificuldade?**

- Andebol Ginástica Natação Ténis Atletismo Voleibol Futebol
- Basquetebol Luta Patinagem Badminton Outra: _____

➔ **Hierarquiza as 3 modalidades em que sentes menos dificuldade?**

- Andebol Ginástica Natação Ténis Atletismo Voleibol Futebol
- Basquetebol Luta Patinagem Badminton Outra: _____

➔ **Qual é a tua motivação para a aula de Educação Física?**

Muita Razoável Pouca Muito pouca

➔ **Habitualmente tomas banho no final da aula de Educação Física?**

Nunca Às vezes Sempre

3. Sobre o Professor

➔ **Indique três características que mais aprecias num Professor**

Exigência Disciplina Compreensão Comunicativo (a) Humor

Participação Sentido de justiça Pontualidade Outra_____

➔ **Indique três características que menos aprecias num Professor?**

Exigente Pouco comunicativo (a) Arrogante Intolerante Injusto (a)

Atrasado (a) Outra_____

Anexo 2 – Exemplo de plano de aula

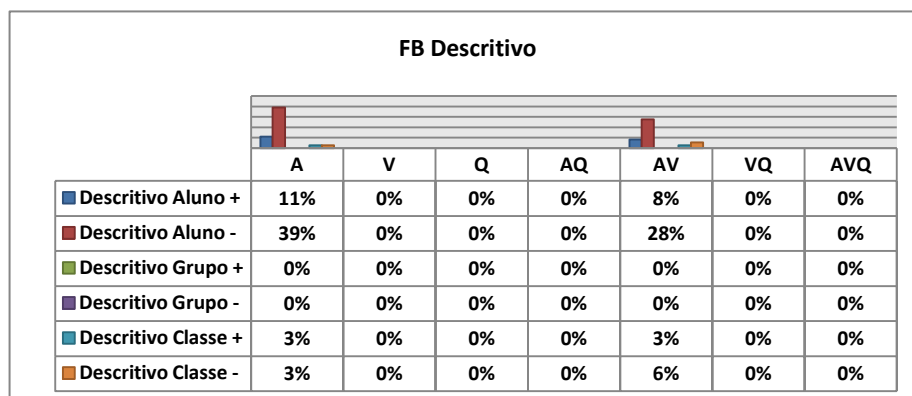
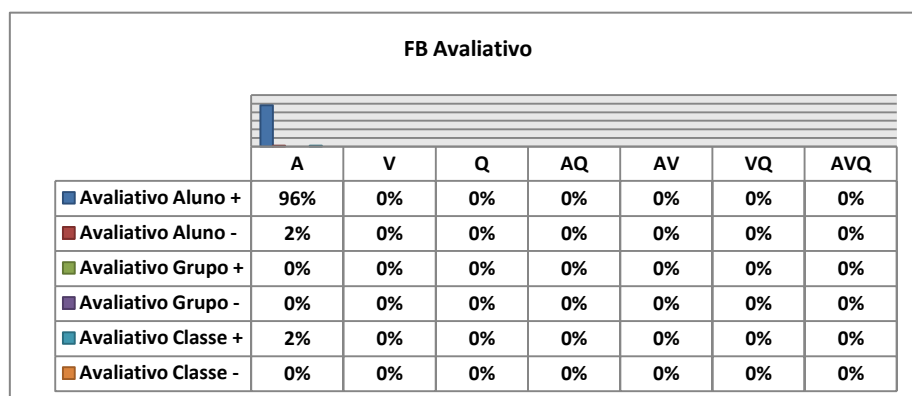
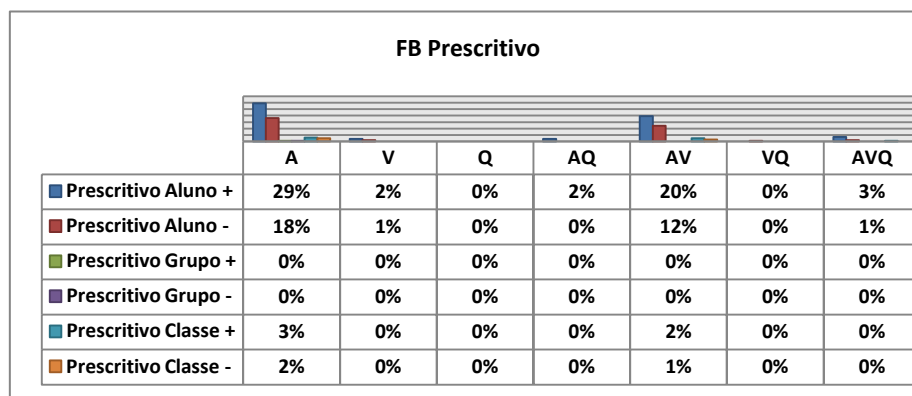
Aula nº:	Data:	Ano/Turma:
Espaço:	Hora:	
Nº previsto de alunos:	Modalidade:	
Função Didática:		
Material:		
Objetivo geral:		

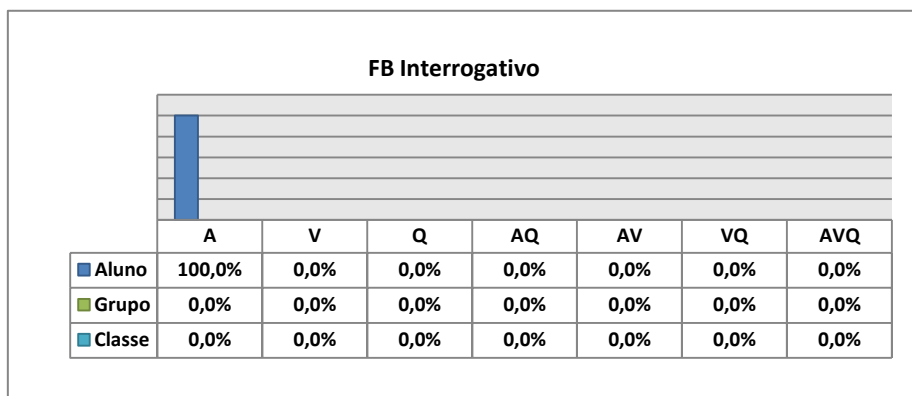
	🕒	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Situações de Aprendizagem</u>	<u>Componentes críticas</u>
<u>Parte Inicial</u>				
<u>Parte Fundamental</u>				
<u>Parte Final</u>				

Anexo 4 – Resultados específicos de cada tipo de FB do estudo de Investigação-Ação

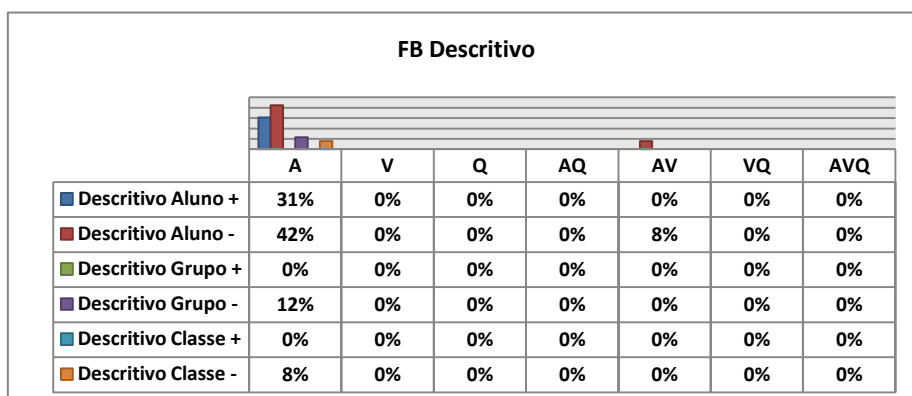
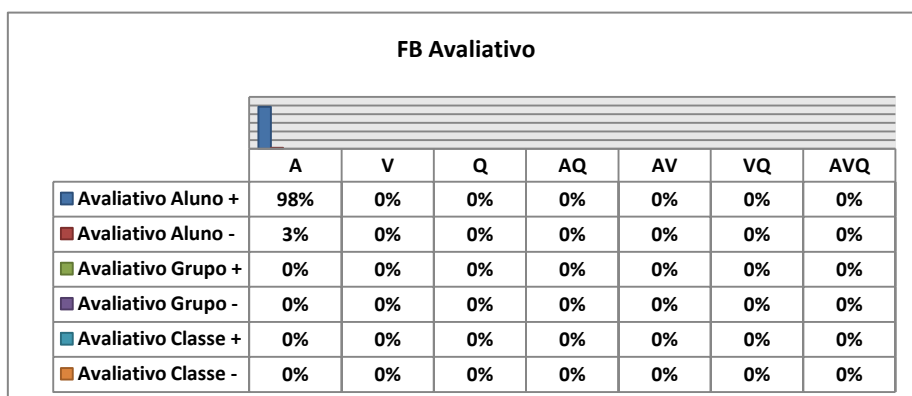
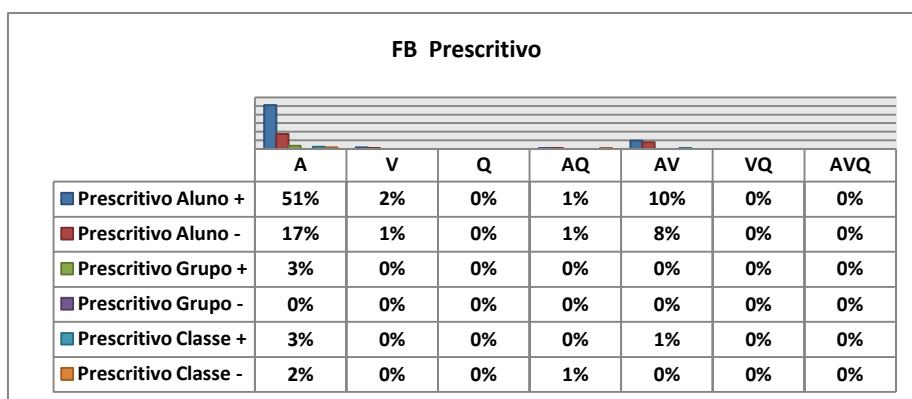
Caraterização do tipo de FB emitido pelo EE em função das tarefas instrucionais

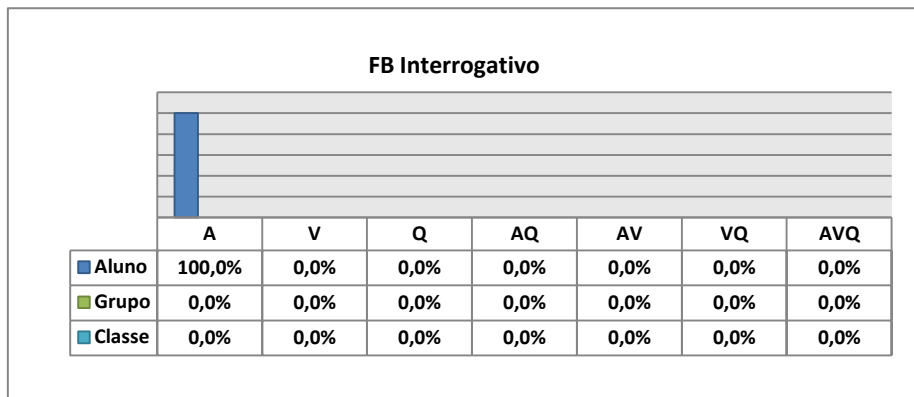
Tarefas de aquisição



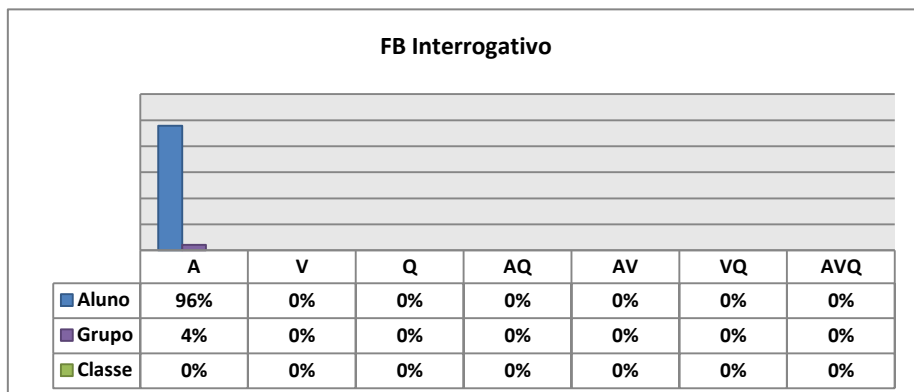
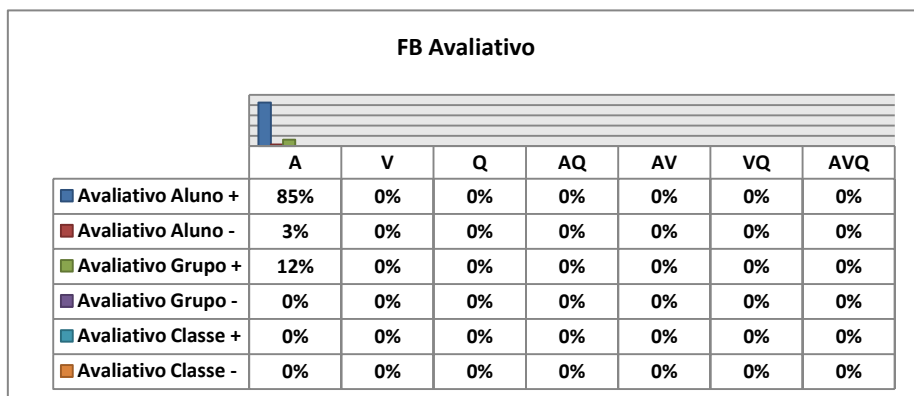
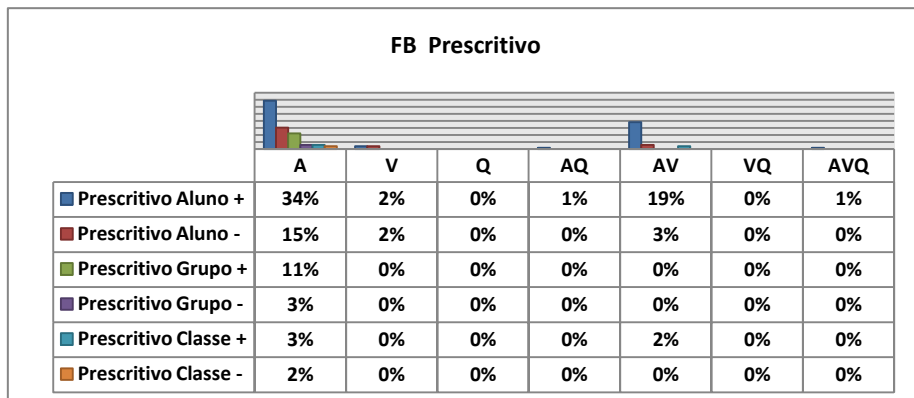


Tarefas de estruturação





Tarefas de adaptação



FB Descritivo

	A	V	Q	AQ	AV	VQ	AVQ
■ Descritivo Aluno +	12%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
■ Descritivo Aluno -	47%	0%	0%	0%	18%	0%	0%
■ Descritivo Grupo +	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
■ Descritivo Grupo -	17%	0%	0%	6%	0%	0%	0%
■ Descritivo Classe +	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
■ Descritivo Classe -	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Anexo 5 – Ficha de observação sistemática do comportamento do professor

		UNIDADES DE TEMPO												LEGENDAS	
MINUTOS		0''-5''	5''-10''	10''-15''	15''-20''	20''-25''	25''-30''	30''-35''	35''-40''	40''-45''	45''-50''	50''-55''	55''-60''	I	Instrução
	1'													FB	Feedback
	2'													O	Organização
	3'													Ap	Afetividade positiva
	4'													An	Afetividade negativa
	5'													Iva	Intervenções verbais dos alunos
	31'													Ob	Observação
	32'													Oc	Outros comportamentos
	33'														
	34'														
	35'														
	51'														
	52'														
	53'														
	54'														
55'															

Anexo 6 – Ficha de observação sistemática do comportamento do aluno

		UNIDADES DE TEMPO												LEGENDAS	
MINUTOS		0''-5''	5''-10''	10''-15''	15''-20''	20''-25''	25''-30''	30''-35''	35''-40''	40''-45''	45''-50''	50''-55''	55''-60''	AM	Aprendizagem Motora
	1'													D	Demonstração
	2'													Aj	Ajuda
	3'													M	Manipulação de Material
	4'													Des	Deslocamentos
	5'													Ai	Atenção à informação
	21'													E	Espera
	22'													Cft	Comportamento fora da tarefa
	23'													Iv	Intervenções verbais
	24'													Af	Afetividade
	25'													Oc	Outros comportamentos
	61'														
	62'														
	63'														
64'															
65'															

Anexo 7 – Cartaz de divulgação do “torneio duplas românticas”



The poster features a central illustration of a volleyball being held by several hands against a background of blue gears. Below this, the date '13 FEVEREIRO' is prominently displayed in blue. The main title 'TORNEIO DUPLAS ROMÂNTICAS' is in large black letters, accompanied by a silhouette of Cupid. A red vertical bar on the right contains event details: 'Torneio Voleibol 2x2', 'Duplas Mistas', 'Início às 09:00', and 'Inscribe-te junto do teu Professor de Educação Física'. Below this bar, a blue section states 'TRAZ O TEU PAR E PARTICIPA!' and 'INSCRIÇÕES ATÉ 9 DE FEVEREIRO'. At the bottom, logos for the University of Porto, VEUH, PO2U, SR, and the European Union are shown.

13 FEVEREIRO

**TORNEIO
DUPLAS
ROMÂNTICAS**

Torneio Voleibol 2x2

Duplas Mistas

Início às 09:00

**Inscribe-te junto do
teu Professor de
Educação Física**

**TRAZ O TEU PAR E
PARTICIPA!**

**INSCRIÇÕES ATÉ 9
DE FEVEREIRO**

UNIVERSITY OF PORTO
VEUH
PO2U
SR
EUROPEAN UNION
PORTUGAL

Anexo 8 – Poster apresentado pelo núcleo de estágio nas “IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional”

IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

A Educação Física é...

Os Professores Planeiam...

É uma disciplina fundamental na aquisição de valores, competências e conhecimentos. Além de divertida, contribui para melhorar a condição física das crianças e jovens.

Professor Nelson Dias

A Educação Física é uma via para a formação do Ser-Humano, através do saber fazer e do saber viver.

Professor Ângelo Correia

Educação Física é parte fundamental no todo que é a educação das crianças e jovens. Se não for desperdiçada, se for um tempo de aula dinâmico e criativo, é importantíssima para a saúde, além de promover a aquisição de conhecimentos transversais a outras disciplinas e úteis também no quotidiano.

Professora Arminda

Os Alunos Concretizam...

A Educação Física é fixe, divertida. Gosto de fazer piscina, futebol e tag-rugby (+).

Tiago Pinto 8ºD

A Educação Física é uma das disciplinas que eu mais gosto. Gosto de praticar tag-rugby, natação e futebol.

Mohamed Amer 8ºD

A Educação Física é aprender a melhorar as técnicas e aprender regras sobre uma determinada modalidade, e serve para melhorar a preparação física.

Cristiana Ramos 10ºB

A Educação Física é uma maneira gratuita e fácil de fazermos exercício e compreendermos modalidades que desconhecíamos.

André Silva 10ºB

Os Auxiliares Acompanham...

A Educação Física é a arte de bem mexer o corpo e a chave da saúde.

Francisco Dias

A meu ver a aula de Educação Física é importante para os alunos terem noção que praticar desporto faz bem à saúde e que para muitos é provável que só pratiquem na escola. Acho muito saudável existir esta disciplina.

Marlene Ribeiro

Na minha opinião, acho que as aulas de Educação Física, nas escolas, são de extrema importância, porque para além de fazer bem à saúde, fazer desporto ajuda os alunos a interagir uns com os outros. É uma disciplina muito importante no meio escolar, porque ajuda os jovens no desenvolvimento mental e físico.

Sónia Coutinho

A Educação Física é uma mais valia para a nossa saúde: física, psicológica e social.

Aida Oliveira 10ºC

A Educação Física é uma disciplina onde podemos expor os nossos medos e ultrapassá-los com a ajuda dos professores.

Tiago Barros 10ºC

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Núcleo de Estágio ESAH 2014/2015

Professor Orientador: Patrícia Coutinho
Professor Cooperante: Ângelo Correia
Estudantes Estagiários: Ana Lôpo, Diogo Moreira, Pedro Barbosa