

De menina a senhora...

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº76/2006 de 24 de Março e do Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientadora: Prof^a. Doutora Elisa Marques

Patrícia Novo Rodrigues

Porto, setembro de 2013

Ficha de Catalogação

Rodrigues, P.N. (2013). Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Rodrigues. Relatório de estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, FORMAÇÃO, SER PROFESSOR, PRÁTICA PEDAGÓGICA

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do bojador
Tem de passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu.
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa: “Triste de quem é feliz”

AGRADECIMENTOS

À Turma do 10ºI, por me ter recebido de braços abertos e me dar a oportunidades de lhes fazer aprender e de aprender com eles.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio que suportaram as minhas queixas e irritações, pelos momentos de partilha e pela amizade que foi crescendo ao longo deste percurso.

À professora cooperante, Inês Cardoso, pela autonomia e confiança depositada e pela verdade sempre presente.

À minha orientadora, Prof^a. Doutora Elisa Marques, pela disponibilidade e pelo apoio, pela objetividade e sinceridade que me acompanhou ao longo de todo este percurso e principalmente pelo apoio incansável durante a realização deste documento.

À Dé pela paciência esgotada, partilha, apoio e principalmente pela amizade incondicional que ainda permanece viva.

Aos meus pais, Maria e José, ao meu irmão, Hugo, pelo tempo que não lhes pude dedicar, pelo auxílio e apoio, pois sem estes não teria lutado pelos meus sonhos e atingido os meus objetivos.

E a todos que de algum modo interferiram na minha vida e me apoiaram na realização desta etapa.

A todos, o meu sincero

Obrigada!

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XV
CAPITULO 1 – ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO.....	21
Reflexão Autobiográfica	23
Expetativas e impacto com o contexto de estágio	25
Entendimento do Estágio Profissional (EP)	28
CAPITULO 2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	29
Enquadramento Legal e Institucional.....	31
Enquadramento Funcional.....	32
CAPITULO 3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	45
Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem.....	47
Participação na Escola e Relações com a Comunidade	73
Expansão profissional.....	77
CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	83
ANEXOS	XCIII

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caraterísticas da Amostra.....	36
Quadro 2 – Análise dscritiva e comparativa das caraterísticas do transporte na vizinhança de acordo com o género.....	36
Quadro 3 – Análise comparativa e descritiva das caraterísticas do transporte na vizinhança entre utilizadores de TA.....	37
Quadro 4 – Análise descritiva das perceções das barreiras do envolvimento par ir a pé ou de bicicleta para a Escola.....	37
Quadro 5 - Valores da média dos postos e valores de p relativamente às categorias de resposta sobre a perceção das barreiras do envolvimento para ir a pé ou de bicicleta para a Escola de acordo com o género.....	38
Quadro 6 - Valores da média dos postos e valores de p relativamente às categorias de resposta sobre a perceção das barreiras do envolvimento para ir a pé ou de bicicleta para a Escola de acordo com o género.....	39
Quadro 7 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre o tipo de transporte e o género.....	39

RESUMO

O presente relatório foi elaborado com o intuito de relatar e refletir sobre os acontecimentos mais marcantes e significativos, acentuando o modo como as principais dificuldades foram descobertas e vencidas, vividos ao longo de um ano letivo de um Estágio Profissional na área de Educação Física, na Escola Secundária de Rio Tinto. Genericamente, ao longo do relatório foi realizado um enquadramento relativo às temáticas do processo ensino/aprendizagem. Este é constituído por “Introdução”, onde enquadro o estágio profissional e o relatório de estágio para que se percebam as suas finalidades e objetivos, desenvolvimento que está dividido em três capítulos, sendo estes a “Dimensão Pessoal”, onde é realizada uma breve reflexão autobiográfica e as expetativas iniciais e o seu confronto com a realidade. O segundo capítulo diz respeito ao “Enquadramento da Prática Profissional”, onde faço referência ao contexto legal, institucional e funcional do estágio profissional, de modo a que o meio envolvente seja entendido. Por fim, o terceiro capítulo, “Realização da Prática Profissional” encontra-se subdividido nas três áreas de desempenho: organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na escola e relações com a comunidade e Expansão Profissional, e, por fim, “Conclusão e Perspetivas para o Futuro”, onde tenciono mostrar o impacto desta vivência para a minha vida futura. Este documento aborda e justifica a implementação de uma investigação desenvolvida em quatro turmas do ensino secundário, o qual remete para a procura de relações entre a atividade física e o tipo de transporte nesta população.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, FORMAÇÃO, SER PROFESSOR, PRÁTICA PEDAGÓGICA

ABSTRACT

This report has been prepared in order to report and reflect on the most important events and significant, highlighting how the main difficulties were discovered and matured, experienced over a school year of an Internship in the area of Physical Education in High School of Rio Tinto. Generally, throughout the report we conducted a thematic framework on the teaching / learning process. This consists of "Introduction", in which I frame the internship and internship report it to realize its aims and objectives, development is divided into three chapters, these being the "Personal Dimension", where we provide a brief autobiographical reflection and expectations and their initial confrontation with reality. The second chapter concerns the "Framework for Professional Practice", which I refer to the legal framework, institutional and functional professional stage, so that the environment is understood. Finally, the third chapter, "Realization of Professional Practice" is subdivided into three areas of performance: Organization and Management of Teaching and Learning, participation in school and community relations professionals and Expansion, and finally "conclusion and Prospects for the Future ", which I intend to show the impact this experience pair my future life. This paper discusses and justifies the implementation of a research carried out in four middle school classes, which refers to the search for relationships between physical activity and type of transport in this population.

Keywords: PROFESSIONAL INTERNSHIP, REFLECTION, TRAINING, BE A TEACHER, TEACHING PRACTICE.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

EE – Estudante-estagiária

FB - Feedback

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

PC - Professor Cooperante

TA – Transporte Ativo

TP – Transporte Passivo

INTRODUÇÃO

O Estágio Profissional (EP) surge na senda de um assíduo percurso académico recheado de unidades curriculares de cariz prático, teórico e teórico-prático que nos levaram a alcançar conhecimentos indispensáveis para podermos consumir todas as tarefas exigidas no EP. Esta nova etapa de formatura propõe a inclusão no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através de uma prática de ensino supervisionada num contexto real de ensino (Matos, 2012).

Para Pimenta & Gonçalves (1992), o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao estudante estagiário uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias. Esta aproximação à realidade foi para mim o ponto central deste estágio, onde houve sempre vontade de mostrar responsabilidade e autonomia, nesta passagem de estudante para professora.

Deste modo, para mim, o EP visa ao estagiário adquirir competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, que se organizam nas áreas de desempenho, sendo estas: organização e gestão do ensino e da aprendizagem; participação na escola; relação com a comunidade e desenvolvimento profissional.

Este documento, intitulado como “De menina a Senhora...”, tem como propósito refletir todos os altos e baixos ocorridos ao longo deste ano letivo no EP, tendo por base o projeto de formação individual (construído no início do ano) e o percurso de realização do estágio, desde as expectativas, às tomadas de decisão, numa visão organizada e estruturada do exercício consciente que a profissão docente exige. Em suma, é um documento pessoal e intransmissível, é uma meditação final onde procuro sintetizar todo o estágio, com as minhas experiências e vivências, centrado nas minhas abordagens e nos momentos que mais me marcaram. Pretendo que este relatório seja o reflexo do meu percurso.

Este documento está estruturado em três grandes componentes, sendo que a primeira corresponde ao enquadramento biográfico onde é apresentada a minha identificação e percurso, mencionando às minhas expectativas,

ambições e anseios; a segunda componente está relacionada com o enquadramento da prática profissional referindo o contexto legal, institucional e funcional do estágio; por fim, na terceira componente é apresentada uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido. Neste documento também inclui as principais conclusões e aspetos que marcaram a minha jornada enquanto estudante estagiária (EE) tendo em vista a profissão futura.

CAPITULO 1 – ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

Reflexão Autobiográfica

O Desporto surgiu na minha vida desde cedo, pois numa família rodeada de rapazes bom era se eu conseguisse brincar com as bonecas. Como sendo do sexo masculino, os meus primos jogavam à bola e eu como sendo a única menina na família, não consegui convence-los a brincarem às bonecas comigo, então só tinha uma solução, juntar-me a eles. Já no ensino básico, comecei com o Ballet clássico, mas por motivos financeiros após um ano fui obrigada a desistir. Quatro anos mais tarde, na Escola EB 2,3 Frei João de Vila do Conde, conheci a minha verdadeira paixão, o Voleibol. Comecei com o desporto escolar e mais tarde tornei-me federada no Ginásio Clube Vilacondense, durante 6 anos.

Quando ingressei no ensino secundário, tive de optar entre a escola e os treinos e apesar de me custar, optei por abandonar os treinos, porque ao estudar na Póvoa de Varzim, tendo aulas de manhã e de tarde, não conseguia chegar a horas aos treinos, em vila do Conde. Neste ingresso para uma nova etapa da minha vida, não tive dúvidas em escolher qual a área de estudo que deveria seguir. O desporto estava sempre presente em mim e então decidi ingressar no Curso Tecnológico de Desporto. Com o aproximar do fim do curso, tinha em mente continuar este caminho e seguir para a faculdade, então realizei os pré-requisitos na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e ingressei no Instituto Superior da Maia (ISMAI).

Após a licenciatura não houve dúvidas, tinha de seguir este mestrado, pois na minha família há uma grande ligação à Educação e à escola, vários membros trabalham em contexto escolar e sinto que não sou exceção. Gosto de transmitir os meus conhecimentos, e com a experiência obtida neste último ano letivo posso afirmar, como Carl Rogers que “aprender é lindo... ensinar é ridículo”, pois quando estava na face do aluno bastava ouvir e em caso de dúvida questionar, na face de professor sinto que tenho de arranjar estratégias para manter os alunos concentrados, interessados e sem “perder o fio à meada”

Com o decorrer destes anos académicos, sinto em mim uma grande evolução, a nível pessoal e académico. Neste ano de estágio, penso que o sentimento fosse recíproco ao dos meus colegas de estágio, pois sentia-me inquieta e ansiosa desde o primeiro contato com a escola, com a turma, com o departamento de Educação Física, ... Como professora estagiária, sinto uma imensa ânsia e motivação para lecionar e apesar de ainda estar a terminar a minha formação académica, penso, de forma humilde, que poderei levar algumas “novidades” para os meus futuros colegas que já se encontram no terreno.

De seguida passo a apresentar as expectativas e os objetivos que me propus alcançar na Unidade Curricular de EP, formulados no Projeto de Formação Individual.

Expetativas e impacto com o contexto de estágio

Com o decorrer do mestrado e através das matérias abordadas ao longo deste, penso que consegui obter a preparação suficiente para iniciar o EP, criando assim a expetativa de um ano positivo. Ao entrar no ano de estágio ansiava conhecer o verídico contexto da docência, o modo de preparação das aulas, a relação professor-aluno/professor, todo o contexto e exigência da avaliação aos alunos, entre outras realidades pertencentes à docência, com o intuito de colocar em prática todo o conteúdo assimilado desde o primeiro ano do mestrado, principalmente nas disciplinas de desenvolvimento curricular e didática. Tinha várias missões a que me propus, desejei criar e proporcionar um bom ambiente com toda a comunidade escolar, adquirir e transmitir conhecimentos, pois tinha a noção de que “a minha tábua estava rasa” e a aprendizagem e o conhecimento nunca são em demasia para um ser humano em evolução. Partilhei todo o tipo de informação, aceitei todo o tipo de críticas e cresci com elas enquanto pessoa e futura profissional, no fundo, planeei que os alunos olhassem para mim como um exemplo de um bom professor, patamar que julgo ter adquirido.

Para além dos aspetos didático-metodológicos aliados à expansão curricular, privilegiei objetivos que permitissem desenvolver competências no domínio da interação, comunicação e investigação, pois julgo que estes aspetos são relevantes na resolução de situações dilemáticas. A conquista destes objetivos indicava a melhoria do meu desempenho enquanto profissional da educação. Assim, passo a discorrer os principais objetivos que pretendia alcançar no EP (lista completa em anexo).

Dentro da área da organização e gestão do ensino e aprendizagem pretendia averiguar e compreender o processo de elaboração do Projeto Curricular de turma, identificando o modelo organizacional privilegiado na sua elaboração e promover a capacidade de análise e de síntese.

Ambicionava promover a capacidade de trabalhar em equipa transdisciplinar, identificar possibilidades de desenvolvimento de projetos e parcerias e organizar o processo de construção de competências profissionais

na perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida, tendo em consideração a experiência, a investigação e os recursos da supervisão pedagógica.

A incerteza e o receio foram sentimentos que me perseguiram ao longo dos primeiros períodos, como a receção da turma até mesmo de algumas modalidades como o caso da Ginástica acrobática (pois era uma modalidade na qual nunca tive nenhum tipo de contacto).

Realizei várias atividades para os alunos da minha turma, atividades estas que os alunos nunca tinham passado por tal experiência (aula só com exercícios para alunos portadores de deficiência motora), atividades para alunos do secundário (Torneio de Voleibol Misto 4x4), atividades estas que deixaram os alunos com mais vontade de aprender o verdadeiro sentido da Educação Física, pois muitos destes olham para esta unidade disciplinar como apenas correr ou testes físicos ou, até, os mais “carentes” como uma forma de emagrecer. A Educação Física e o Desporto não são apenas isso, são áreas muito mais abrangentes, e por assim ser, afastei essa ideia, criando, assim, a ideia de Educação Física associada a divertimento e saúde sem descorar de um bom sentido de responsabilidade. Estas atividades plausíveis e aplaudíveis tiveram como objetivo transmitir a essência da Educação Física.

De forma global este ano foi agradável, inspirador e empreendedor. A nível pessoal esforcei-me para obter uma boa preparação a nível de recursos, estratégias, atividades, orientações, empenhei-me para resolver imprevistos e para que a propagação da minha voz estivesse preparada para o nível etário dos alunos. Consegui criar um bom relacionamento com os alunos, com os restantes docentes de Educação Física, com a professora cooperante e orientadora, com os funcionários e com toda a comunidade educativa. Obtive uma boa relação os todos os elementos do Núcleo de Estágio incluindo os elementos do núcleo II, partilhamos experiências e, deste modo, (entre)ajudamo-nos de forma a todos aprenderem e crescerem mais enquanto profissionais. A PC ajudou-me imenso, frequentou e visualizou com olhar crítico

todas as minhas aulas e aconselhou para futuras melhorias. Na fase inicial, conseguiu guiar-me da melhor forma para a realização de todas as tarefas, incentivando-me e partilhando, desde sempre, a sua experiência e conhecimento.

Em certas alturas senti que o “trabalho de casa” não tinha sido feito com a devida precaução. Poderia ter exercitado, em casa, com a família ou até mesmo com o núcleo de estágio, alguns dos novos exercícios pensados para a aula. Em certos momentos sentia que não tinha desenvolvido da melhor forma as competências relacionadas com o planeamento e gestão das aulas. Posso acrescentar que as aulas observadas com o objetivo de melhorar a gestão foi uma grande ajuda para o continuar deste ano letivo.

Um bom orientador/professor é aquele que nos momentos mais perturbadores dentro da sala de aula consegue adotar soluções, estratégias e meios para tornar o ambiente favorável ao seu lado, aplicando os recursos fundamentais para essa mudança e os alunos ganham confiança, gosto, respeito e Educação. Por outro lado e a nível profissional, pude atingir grande maioria dos objetivos a que me propus e ao qual fui proposta, as atividades correram bem, sendo normal alguns imprevistos acontecerem e os alunos se adaptaram e valorizaram as atividades propostas.

Ofereci o meu contributo para a escola no sentido de cooperação, criar um ambiente agradável com toda a população escolar e proporcionar o ambiente correto à prática do desporto.

Em suma, fui bem recebida na escola, a comunidade escolar esteve sempre disposta a aceitar as minhas atividades e sugestões e proporcionou-me um ambiente agradável, no qual me senti à vontade para poder trabalhar de forma eficaz. É importante nos sentirmos bem onde estamos inseridos, para que deste modo as nossas expetativas e trabalho corram da melhor forma possível.

Entendimento do Estágio Profissional (EP)

Considera-se EP quando o estagiário já adquiriu todas as competências, procurando aperfeiçoá-las no posto de trabalho na companhia do seu orientador. Basicamente é o momento de transição de aluno para professor.

Ao nível literário, a maior parte dos dicionários definem o estágio como o período de iniciação prática à profissão. O estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira. Está no estágio a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, aprender as peculiaridades da profissão, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o estagiário escolheu para exercer.

Os estagiários compreendem o estágio como uma atividade que possibilita refletir sobre ações pedagógicas desenvolvidas num contexto real, o que se aproxima da ideia de Pimenta (1997, p.149), quando ressalta que o estágio é “como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”. Assim, o estágio não é considerado como uma atividade desvinculada da formação. Para que o estagiário possa construir a sua identidade docente e “ver-se como professor”, o EP assume um papel fundamental, porque é a primeira oportunidade que o estagiário tem de contato com o seu futuro campo de atuação, de refletir sobre a sua atuação, de ser guiado por professores mais experientes e apontar futuras ações pedagógicas.

O estágio é um espaço de aprendizagem profissional fundamental durante a formação inicial, uma vez que este permite ao futuro professor conhecer a realidade escolar, através da observação, do registo e do contato com os diferentes sujeitos envolvidos na dinâmica da instituição escolar. Também, é a partir das experiências do estágio que os estagiários se podem sentir e vivenciar como professores, iniciando a construção do “ser professor”. No entanto, este processo não se esgota nesta experiência, é complexo, contínuo, podendo compor diferentes configurações ao longo da carreira docente, considerando o tempo e o contexto em que o professor esteja inserido.

CAPITULO 2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Enquadramento Legal e Institucional

O EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, que decorre ao longo dos terceiro e quarto semestres e tem como propósito máximo a habilitação para a docência. A estrutura e funcionamento do EP ponderam os princípios decorrentes das orientações legais do Decreto-lei 74/2006 de 24 de Março, atualizado pelo Decreto-lei nº107/2008 de 25 de Junho, e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em consideração o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

O EP segue um conjunto de documentos orientadores, desde as normas orientadoras do EP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto.

A prática de ensino supervisionada e a observação e colaboração em situações de educação e ensino nas áreas de desempenho organização e gestão do ensino e desenvolvimento pessoal fazem parte das atividades do EP. É fornecido ao Estudante-estagiário uma turma do ensino básico ou secundário onde este será responsável pelo seu processo de ensino/aprendizagem, com a supervisão do professor cooperante e o acompanhamento do orientador da FADEUP.

Enquadramento Funcional

Escola como instituição...

Canário (2002), pesquisador português que se dedica a estudar a escola, considera que para definir escola é necessário analisar três eixos distintos que a constituem: a forma escolar, a organização e a instituição escolar. Este autor afirma que a escola é “uma forma, é uma organização e é uma instituição” (Canário, 2002). Conclui que a escola é também uma instituição que a partir de um conjunto de valores tornou-se uma “fábrica de cidadãos”. Ressalta que historicamente, a escola tem um papel de unificadora cultural e política.

Diante desta complexidade que é a escola, Nóvoa (1992) propõe uma análise sobre as concepções de Educação ao longo dos anos e suas influências em definir a escola. Segundo este autor, a nova atenção concebida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política, técnica, ou administrativa é uma questão científica e pedagógica. Justifica-se a necessidade de uma pedagogia centrada na escola, para constituí-la autónoma e foco de pesquisas.

Logo, ao definirmos a escola devemos preocupar-nos com uma abordagem ampla, conceituando-a como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados. A escola é o resultado da ação dos seus diferentes atores que vivem num ambiente social onde se estabelecem diferentes formas de relações, que vão para além das relações ensino-aprendizagem.

Hoje a escola é vista como uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a direção de um professor, mas em tempos, a principal responsável pela formação das crianças e jovens era a sua família e a escola era entendida como sendo um complemento, onde transmitiam alguns conhecimentos gerais.

Como está citado no texto de Fernandes (2009), p.84-85, denominado “A importância das escolas”, “as escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das

sociedades. É nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos... **Aprender** deve constituir o primeiro propósito da vida escolar. Exige esforço por parte dos alunos e o reconhecimento de uma hierarquia – os professores têm conhecimentos que os alunos não têm e que precisam de aprender. **Ensinar** constitui outro incontornável propósito da escola que exige, da parte dos professores, a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos e competências”. Assim sendo, estes dois processos deverão ser o miolo do trabalho que se desenvolve em qualquer escola.

Onde decorreu o estágio...

É importante a análise do contexto escolar, pois através dela conseguimos obter conhecimentos em relação aos recursos humanos, materiais que podemos ter ao nosso dispor, como as regras e normas de funcionamento da escola, as suas potencialidades e o tipo de alunos que a frequenta.

A elegida foi a Escola Secundária de Rio Tinto é uma instituição de ensino público situada na cidade de Rio Tinto, concelho de Gondomar. Apesar de contemplar o 3º ciclo do ensino básico, o seu perfil dominante é de escola secundária, oferecendo quatro Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Através de uma oferta formativa complementar, assegura uma dupla vertente de orientação académica e profissional, visando o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou direta no mundo do trabalho.

Em relação aos meios de transporte e respetiva distância paragem/escola constatamos o seguinte: Metro nas estações de Carreira e Venda Nova, e o autocarro nº 806 que para mesmo em frente à escola e serve toda a área envolvente.

Ao nível das instalações desportivas, a escola dispõe de um campo exterior, dois cortes de ténis e três espaços interiores designados de G1, G2 e G3 (pavilhão antigo), G4 (pavilhão novo) e G5 (sala para a prática de ginástica, condição física e dança).

O grupo da área disciplinar de EF é constituído na sua maioria por professores licenciados e alguns mestres. Grande maioria mostrou-se, desde logo, dispostos e disponíveis para ajudar em tudo o que fosse necessário. Todos foram excecionais na integração e apoio junto da comunidade docente.

Relativamente ao meu grupo de estágio, são estudantes que pertenceram à minha turma no semestre passado, colegas com os quais tive oportunidade de trabalhar e através das vivências resultantes destes últimos meses de trabalho no seio do núcleo de estágio, sinto que são uma mais valia no meu dia a dia, porque partilhamos as nossas dúvidas e receios e apesar de construírem críticas construtivas à minha atividade, sinto que tenho crescido com elas. A minha professora cooperante foi um ótimo pilar para me guiar ao sucesso e eliminar as minhas dúvidas, contribui sem margem para dúvida, para o nosso crescimento, transmitindo afeto e satisfação pela profissão docente. No que concerne à professora orientadora da faculdade é uma pessoa equilibrada, exigente mas sempre disposta a nos ajudar, que contribuí de forma muito positiva para o nosso crescimento.

Os meus alunos...

Dentro das várias turmas atribuídas ao professor cooperante, a que ficou ao meu “cuidado” foi uma turma do 10º ano que se insere no Curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 24 alunos, 6 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. A grande maioria destes alunos é residente de Rio Tinto, seguido de Fânzeres, Baguim do Monte, Gondomar e Valongo. No geral são as mães que maioritariamente (75%) assumem a posição de encarregado de educação. Nesta turma, o agregado familiar é normalmente constituído por 4 elementos. Existem quatro

alunos com um agregado familiar constituído por 5 elementos e onze alunos com 4 e cinco com 3 elementos.

Como afirma Edward Derby, “Os que não encontram tempo para o exercício terão de encontrar tempo para as doenças”, assim sendo 41% dos alunos, nunca sofreu uma lesão.

A modalidade mais preferida pelos alunos é o Futebol (34%) e no outro extremo a menos preferia é a ginástica acrobática e o voleibol. Curiosamente são duas modalidades que foram lecionadas.

No que concerne à situação escolar, a maioria dos alunos recorre aos transportes públicos e carro e um número reduzido de alunos desloca-se a pé para a escola, mostrando, assim, não serem adeptos do transporte ativo. Este pode ser decretado como viajar de um ponto para o outro através de meios não motorizados, nomeadamente a pé ou de bicicleta, de patins ou skate e cadeira de rodas. A saúde é um fator relevante e obviamente condicionante da qualidade de vida humana. É fundamental adquirir informação sobre a saúde dos alunos, se estes contêm alguma variação no seu estado de saúde, conhecer e compreender os tipos de problemas bem como as suas consequências. Esta é uma turma onde todos têm boa audição e não consomem drogas nem bebidas alcoólicas.

Na procura de um conhecimento mais profunda de algumas variáveis com influência na saúde dos alunos, realizei um estudo exploratório, onde procurei conhecer as barreiras para o reduzido uso do Transporte Ativo (TA) e que apresento nas páginas seguintes.

Percepção das barreiras do envolvimento e relação com o transporte ativo para a Escola

Perception of environmental barriers and active commuting to school

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre as barreiras do envolvimento e o tipo de transporte casa-escola dos adolescentes. A amostra foi constituída por 95 adolescentes de ambos os géneros e com média de 15 anos de idade, avaliados através de uma versão reduzida do questionário utilizado atualmente no International Physical Activity and the Environment Network (IPEN).

Os principais resultados mostram que rapazes e raparigas apenas diferem no tempo de uso de bicicleta na vizinhança e na percepção que o percurso casa-escola é aborrecido (maioritariamente pelas raparigas). Não existem diferenças nas percepções das barreiras do envolvimento entre utilizadores de transporte ativo e utilizadores de transporte passivo.

Palavras-chave: adolescentes, atividade física, características do envolvimento, percurso casa-escola.

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between the barriers of engagement and type of home-school transport adolescents.

The sample consisted of 95 adolescents of both sexes with an average age of 15, assessed using a shortened version of the questionnaire used currently in the International Physical Activity and the Environment Network (IPEN).

The main results show that boys and girls differ only in the time of bicycle use in the neighborhood and the perception that home-school route is boring (mostly the girls). There are differences in perceptions of the barriers of engagement between users active transport and passive transport users.

Keywords: adolescents, physical activity, characteristics of involvement, home-school route.

INTRODUÇÃO

Estudos realizados com crianças e adolescentes^{1,2} têm ganho bastante atenção pois as principais doenças crónicas não transmissíveis, futuramente manifestadas, parecem ter início nestes períodos. Parece que os fatores de risco destas doenças, como a inatividade física, podem ser consolidados nesta fase. Um estudo representativo realizado no sul do Brasil em 2003 mostra que indivíduos que participaram em atividade física na sua adolescência, na idade adulta apresentam mais hipóteses de uma vida saudável, por serem mais ativos³.

Vários autores⁴ defendem que uma das possíveis razões para a inatividade física dos adolescentes é o nível de barreiras existentes que dificultam a sua participação. Barreiras são como obstáculos compreendidos pelo sujeito, podendo reduzir o seu empenho em comportamentos saudáveis.

Embora os estudos nos transportes se patenteem particularmente nas viagens motorizadas (TP), um exíguo número de estudos ministram dados sobre viajar a pé ou de bicicleta (TA).⁵ Deste modo, brota a urgência de seguirmos pelo campo do TA que pode ser decretado como viajar de um ponto para o outro através de meios não motorizados, normalmente a pé ou de bicicleta, de patins ou skate e cadeira de rodas. Ao longo do tempo, esta pesquisa tem refletido modificações nos modelos diários dos transportes dos indivíduos.

Adotamos como objetivo deste estudo analisar a relação entre as barreiras do envolvimento e o tipo de transporte casa-escola dos adolescentes.

De uma forma global, pretendemos que através deste tema de estudo se formem outro tipo de abordagens de temas que se interligam e acompanham este estudo, tais como AF, obesidade, poluição, entre outros. Assim sendo, promovam a discussão entre vários assuntos para que desta investigação surjam outros que se encaixem neste tema.

MÉTODOS

A amostra do presente estudo foi constituída por 95 alunos, de quatro turmas do 10º de escolaridade, da Escola Secundária de Rio Tinto, localizada no distrito do Porto. Esta foi uma amostra de conveniência pois recorremos às turmas dos estudantes estagiários para procedermos à recolha dos dados.

A recolha de dados foi realizada através de uma versão reduzida do questionário utilizado atualmente no International Physical Activity and the Environment Network (IPEN) para adolescentes, desenvolvido por Rosenberg,⁶ entregue aos alunos no final da aula de educação física, foi-lhes explicado que as respostas eram de caráter individual, voluntárias e anónimas. Foram distribuídos 100 inquéritos no mês de Abril, no entanto, cinco destes inquéritos foram excluídos devido à falta de informação.

O questionário utilizado para a recolha de dados foi composto por 4 partes. A primeira parte foi reservada para a recolha das variáveis socio-demográficas: idade, género e conselho de residência. A segunda parte destinava-se à recolha de dados relativamente ao transporte na vizinhança, e inclui 2 questões: *‘Sem contar as viagens de e para a escola, em quantos dias usas os transportes públicos (autocarro, comboio ou metro)?’*; *‘Sem contar as viagens de e para a escola, até onde (em minutos) viajas sozinho ou com os teus amigos, sem os teus pais (a pé, bicicleta e transportes públicos)?’*

A informação relativa aos meios de transporte utilizados nas deslocações casa-escola e escola-casa foi recolhida na terceira parte do questionário (baseado em: Centers for Disease Control Kids-Walk-to-School program:

<http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/kidswalk/resources.htm>) e categorizados, em TA quando os alunos se deslocavam de bicicleta, skate ou a pé, e transporte passivo (TP) quando se deslocavam de carro, autocarro escolar ou transportes públicos, tal como sugerido por⁷. Nesta questão foi também registado o número de dias que cada tipo de meio de transporte foi usado, e umas questões para medir o tempo que demora/ ou demoraria a chegar à escola a pé, organizada em 5 opções de resposta correspondente aos seguintes intervalos de tempo: 1= 1-5

minutos, 2= 6-10 minutos; 3= 11-20 minutos; 4= 21-30 minutos e 5= 31+ minutos.

Por fim, a última parte refere-se à avaliação das características (barreiras) percecionadas no envolvimento físico (baseado em: The ActiveWhere? Questionnaire (rev 7/06/05). (<http://sallis.ucsd.edu/measures.html>), composta por 17 afirmações. Todas as respostas foram obtidas por uma escala tipo Likert com 4 posições: Discordo completamente, discordo, concordo e concordo completamente.

Os dados obtidos foram analisados através do programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0, tendo sido estabelecido o nível de significância estatística em 5%.

Para a caracterização da amostra utilizamos a estatística descritiva, nomeadamente a frequência, a percentagem, a média e o desvio padrão. O teste do Qui-quadrado (χ^2) foi usado para determinar as diferenças nas proporções de rapazes e raparigas e o meio de transporte utilizado; serviu também para analisarmos as diferenças entre géneros, e meio de transporte nas percepções do envolvimento.

O teste de correlação de Spearman foi utilizado para testar a associação entre as variáveis ordinais de percepção das barreiras do envolvimento e as variáveis nominais género e tipo de transporte.

RESULTADOS

Caraterísticas da amostra

No quadro 1 apresentamos a análise descritiva relativamente às principais caraterísticas em estudo. A idade média dos alunos foi 15,3 anos (mínimo=15 anos e máximo=17 anos), tendo a sua maioria (74,7%) 15 anos. A prevalência de ambos os géneros é idêntica, sendo que 7 alunos não foram considerados nesta análise por ausência de resposta. Na globalidade a maioria dos alunos reside no concelho de Gondomar (90,5%). A prevalência de alunos a usar transporte ativo no percurso escola-casa é superior (66,3%) excedendo significativamente os 50% ($p=0,002$ - teste binomial). Em média, o uso de transportes públicos na vizinhança é reduzido, não alcançando os 2 dias semanais ($1,08 \pm 1,58$).

Quadro 1 Características da amostra

Variável	N	%	Média (DP)
Idade (anos)			15,28 (0,52)
Gênero			
Raparigas	45	47,4	
Rapazes	43	45,3	
Concelho			
Gondomar	86	90,5	
Porto	4	4,2	
Maia	1	1,1	
Valongo	2	2,1	
Paredes	2	2,1	
Transporte Ativo			
Casa - Escola	47	49,5	
Escola - Casa	63	66,3	
Uso de transporte Público na vizinhança (dias)			1,08 (1,58)
Transporte na vizinhança (min)			
Pé			34,92 (37,98)
Bicicleta			16,72 (53,88)
Transportes públicos			20,72 (32,93)

Transporte na Vizinhança

No quadro 2 são apresentados os valores médios (desvio-padrão) e o nível de significância associado ao teste U de Mann-Whitney para as características do transporte na vizinhança nos alunos do sexo feminino e masculino. Apenas foram encontradas diferenças significativas ($p < 0,001$) no tempo de uso de bicicleta

sozinho ou com os amigos entre os dois grupos. As raparigas usam significativamente menos a bicicleta (4,44 minutos) como meio de transporte na vizinhança comparativamente aos rapazes (29,49 minutos). O género parece não se associar à distância a pé da escola ($p = 0,200$), ou seja rejeita-se a hipótese de independência.

Quadro 2 Análise descritiva e comparativa das características do transporte na vizinhança de acordo com o género

	Raparigas M (DP)	Rapazes M (DP)	p
Uso dos transportes públicos (dias)	1,09 (1,55)	1,16 (1,72)	0,907 ^a
Deslocar na vizinhança			
A pé (minutos)	30,80 (32,08)	37,12 (43,49)	0,562 ^a
Bicicleta (minutos)	4,44 (29,81)	29,49 (71,52)	<0,001 ^a
Transportes públicos (minutos)	16,44 (21,50)	26,70 (43,01)	0,889 ^a
Tempo para chegar à escola a pé (%)			
1 – 5 min	2,2	7,0	0,200 ^b
6 – 10 min	13,3	11,6	
11 – 20 min	31,1	11,6	
21 – 30 min	24,4	32,7	
≥ 31 min	28,9	37,2	

M= média; DP= desvio-padrão; ^a Mann-Whitney; ^b Qui-Quadrado

No quadro 3 são apresentados os valores médios (desvio-padrão) e o nível de significância associado ao teste U de Mann-Whitney para as características do transporte na vizinhança no grupo TA e TP. Apesar da associação ($p=0,003$) entre o tipo de transporte e a distância a pé (em

minutos) para a escola, só se verificaram diferenças entre categorias 6-10 min (superior no grupo TA) e ≥ 31 min (superior no grupo TP). Verificaram-se diferenças significativas entre os grupos apenas na distância percorrida a pé ($p=0,002$).

Quadro 3 Análise descritiva e comparativa das características do transporte na vizinhança entre os utilizados de TA e TP

	TA M (DP)	TP M (DP)	p
Uso dos transportes públicos (dias)	0,77 (1,20)	1,40 (1,83)	0,063 ^a
Deslocar na vizinhança			
A pé (minutos)	43,79 (37,95)	26,23 (36,32)	0,002 ^a
Bicicleta (minutos)	7,55 (22,67)	25,69 (71,67)	0,688 ^a
Transportes públicos (minutos)	14,26 (23,08)	27,04 (39,56)	0,060 ^a
Tempo para chegar à escola a pé (%)			
1 – 5 min	6,4	2,1	0,003 ^b
6 – 10 min	23,4	4,2*	
11 – 20 min	25,5	14,6	
21 – 30 min	27,7	31,3	
≥ 31 min	17,0	47,9*	

TP= transporte passivo, TA= transporte ativo; M= média; DP= desvio-padrão; ^a Mann-Whitney; ^b Qui-Quadrado

Percepções das barreiras do envolvimento

Foi do nosso interesse conhecer as percepções das barreiras do envolvimento na amostra global. Os valores médios da importância atribuída (numa escala de 1= discordo completamente a 4=concordo totalmente) a cada uma das barreiras do

envolvimento são apresentados no quadro 4. É possível observar que maioria dos alunos concorda que é mais fácil ir de carro para a escola e afirmam não haver local para deixar a bicicleta. Poucos discordam que ir a pé ou de bicicleta não é fixe e que teriam de passar por lugares inseguros devido à criminalidade.

Quadro 4 Análise descritiva das percepções das barreiras do envolvimento para ir a pé ou de bicicleta para a Escola

	M	DP	Mín	Máx
Não há passeios ou pista para as bicicletas/ ciclovias	2,36	1,14	1	4
O percurso é aborrecido	2,16	0,87	1	4
O percurso não tem boa iluminação	1,77	0,82	1	4
Há um ou mais cruzamentos perigosos	2,36	0,91	1	4
Fico com muito calor e transpirado/a	2,28	1,01	1	4
Mais ninguém vai a pé ou de bicicleta	1,87	1,00	1	4
Ir a pé ou de bicicleta não é fixe	1,45	0,70	1	4
Tenho demasiadas coisas para carregar	2,77	0,97	1	4
É mais fácil ir de carro ou ser levado lá	3,12	0,97	1	4

Implica planejar com muita antecedência	1,76	0,87	1	4
Não há local para deixar a bicicleta em segurança	2,82	1,03	1	4
Há cães vadios	1,92	0,88	1	4
É muito longe	2,54	1,12	1	4
Teria de passar por lugares inseguros devido à criminalidade	1,76	0,81	1	4
Não gosto de ir a pé ou de bicicleta para a escola	2,05	0,94	1	4
Há demasiadas subidas/descidas acentuadas	2,46	0,91	1	4
Há muito trânsito	2,18	0,92	1	4

Na procura de respostas para esta investigação foi do nosso interesse descobrir se existem diferenças nas percepções de barreiras do envolvimento entre rapazes e raparigas. Como podemos

observar no quadro 4, apenas se registaram diferenças no item “o percurso é aborrecido” ($p=0,008$), apontado pelas raparigas como uma importante barreira.

Quadro 5 Valores da média dos postos e valores de p relativamente às categorias de resposta sobre a percepção das barreiras do envolvimento para ir a pé ou de bicicleta para a Escola de acordo com o género

	Média dos postos		p
	Raparigas	Rapazes	
Não há passeios ou pista para as bicicletas/ ciclovias	48,92	39,87	0,085
O percurso é aborrecido	51,22	37,47	0,008
O percurso não tem boa iluminação	46,44	42,47	0,430
Há um ou mais cruzamentos perigosos	49,31	39,47	0,057
Fico com muito calor e transpirado/a	42,64	46,44	0,469
Mais ninguém vai a pé ou de bicicleta	41,98	47,14	0,310
Ir a pé ou de bicicleta não é fixe	46,17	42,76	0,453
Tenho demasiadas coisas para carregar	46,81	42,08	0,360
É mais fácil ir de carro ou ser levado lá	44,83	44,15	0,893
Implica planejar com muita antecedência	46,47	42,44	0,422
Não há local para deixar a bicicleta em segurança	43,26	45,80	0,622
Há cães vadios	48,66	40,15	0,097
É muito longe	42,47	46,63	0,430
Teria de passar por lugares inseguros devido à criminalidade	46,82	42,07	0,344
Não gosto de ir a pé ou de bicicleta para a escola	49,13	39,65	0,068
Há demasiadas subidas/descidas acentuadas	47,38	41,49	0,255
Há muito trânsito	48,50	40,31	0,115

Interessou-nos particularmente descobrir se existem diferenças nas percepções de barreiras do envolvimento entre utilizadores de TA e de TP. No entanto, e como podemos observar no

quadro 5, não existem diferenças nas percepções de barreiras entre os dois grupos em análise ($p>0,05$).

Quadro 6 Valores da média dos postos e valores de p relativamente às categorias de resposta sobre a percepção das barreiras do envolvimento para ir a pé ou de bicicleta para a Escola nos utilizados de TA e TP

	Média dos postos		p
	TA	TP	
Não há passeios ou pista para as bicicletas/ ciclovias	45,09	50,85	0,291
O percurso é aborrecido	48,10	47,91	0,972
O percurso não tem boa iluminação	49,53	46,50	0,562
Há um ou mais cruzamentos perigosos	47,65	48,34	0,897
Fico com muito calor e transpirado/a	43,33	52,57	0,089
Mais ninguém vai a pé ou de bicicleta	44,05	51,86	0,138
Ir a pé ou de bicicleta não é fixe	48,51	47,50	0,832
Tenho demasiadas coisas para carregar	45,51	50,44	0,359
É mais fácil ir de carro ou ser levado lá	48,81	47,21	0,762
Implica planear com muita antecedência	43,13	52,77	0,064
Não há local para deixar a bicicleta em segurança	46,93	49,05	0,691
Há cães vadios	48,50	47,51	0,853
É muito longe	42,80	53,09	0,060
Teria de passar por lugares inseguros devido à criminalidade	45,65	50,30	0,371
Não gosto de ir a pé ou de bicicleta para a escola	48,30	47,71	0,913
Há demasiadas subidas/descidas acentuadas	49,29	46,74	0,635
Há muito trânsito	47,17	48,81	0,761

TA= Transporte ativo; TP= -Transporte passivo

No quadro 6 são apresentados os resultados do teste do Qui-quadro (χ^2) para testar a associação entre as variáveis dicotómicas tipo de transporte e a género.

O nível de significância associado ao teste leva-nos a aceitar a hipótese nula de que há independência entre as variáveis.

Quadro 7 Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre o tipo de transporte e o género.

	Tipo de transporte	
	Ativo	Passivo
Rapazes	22 (22)	21 (21)
Raparigas	23 (23)	22 (22)
	$\chi^2 = 0,000$	P= 0,996

Correlação

O teste de correlação de Spearman foi utilizado para testar a associação entre as variáveis ordinais de percepção das barreiras do envolvimento e as variáveis nominais gênero e tipo de transporte. Não se verificou nenhuma correlação significativa ($p < 0,05$) entre as barreiras do envolvimento e o tipo de transporte. Encontramos apenas uma correlação positiva baixa ($\rho = 0,286$, $p = 0,08$) entre a barreira “o percurso é aborrecido” e o gênero, de acordo com os dados atrás apresentado (as raparigas atribuem maior importância a esta barreira, comparativamente aos rapazes).

DISCUSSÃO

O presente estudo analisou a percepção das barreiras do envolvimento e relação com o transporte ativo para a escola, numa amostra de adolescentes da cidade de Rio Tinto. Em geral, não há nenhuma correlação significativa entre barreiras do envolvimento e tipo de transporte. Não há diferenças nas percepções de barreiras entre os dois grupos em análise ($p > 0,05$).

Vários estudos têm verificado uma diminuição nos níveis de atividade física da população em geral, sendo que a utilização do TP pode contribuir para o evoluir de várias doenças, como a obesidade⁸. Neste estudo, verificou-se que a prevalência de alunos usarem TA no percurso escola casa é superior (66,3%) e o uso de TP na vizinhança é reduzido, não alcançando os 2 dias semanas. Estudos como Sirard et al⁷ concluem que a promoção do TA (andar de bicicleta, skate e caminhar) para a escola pode ser uma auspiciosa forma de aumentar a AF, visto os adolescentes não poderem conduzir e serem obrigados a optar por outras soluções para se deslocarem.

Observando os dados, sob ponto de vista do gênero verificamos que as raparigas usam significativamente menos a bicicleta como meio de transporte na vizinhança comparativamente aos rapazes. O gênero parece não se associar à distância a pé da escola, logo não há independência. Estudos realizados recentemente mostram que a principal barreira para o TA em raparigas é a falta de tempo^{9,10,11}. No nosso estudo apuramos diferenças no item “o percurso é

aborrecido”, apontado pelas raparigas como uma importante barreira.

Ir a pé ou de bicicleta para a escola pode trazer uma contribuição importante para a atividade física geral das crianças¹². Não todos⁷, mas alguns estudos^{13,14}, mostram que as crianças que vão a pé ou de bicicleta para a escola são significativamente mais ativos do que aqueles que são levados de carro. No nosso estudo, a prevalência de alunos a usar TA no percurso escola-casa é superior, excedendo significativamente os 50%. Assim, podemos afirmar que os alunos em questão são significativamente ativos, podendo futuramente trazer benefícios para a vida adulta.

Embora a amostra tenha sido suficiente para as análises de prevalência, não foram incluídos estudantes de outros anos letivos, o que poderia modificar algumas respostas, visto que para alguns este não seria o primeiro ano a frequentar esta escola.

A educação física tem uma responsabilidade educacional com a saúde dos seus alunos. Existem alunos obesos nas escolas e consequentemente existem obesos nas aulas de educação física e o professor tem uma responsabilidade educacional em fazer com que estes adolescentes desenvolvam hábitos de vida saudáveis. A escola de forma geral possui recreações consideradas sedentárias, além de desenvolver aulas de educação física que acabam por não desenvolver programas que venham atender esta população.

REFERÊNCIAS

1. Telama, R., Yang, X., Laakso, L., Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *Am J Prev Med.* 13(4):317-23.
2. Kidd, P., Reed, D., Weaver, L., Westneat, S., Rayens, M. (2003). The transtheoretical model of change in adolescents: implications for injury prevention. *J Safety Res.* 34(3):281-8.
3. Azevedo, M., Araujo, C., Cozzensa da Silva, M., Hallal, P. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. *Rev Saude Publica.* 41(1):69-75.

4. Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B., et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr*;146(6):732-737.
5. Pizarro, A. (2008), *Percepções do envolvimento e relação da atividade Física e Transporte Ativo para escola*. Estudo em adolescentes dos concelhos de Matosinhos, Porto e Vila Nova de Gaia. Porto: A. N. Pizarro. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
7. Tudor-Locke, C., Ainsworth, B., Popkin, B. (2001). Active commuting to school: an overlooked source of children's physical activity? *Sports Med*. 32:309-313.
8. Santos, M. et al. (2010) Prevalência de barreiras para a prática de atividade física em adolescentes. *Rev Bras Epidemiol*
9. Sirard, J., Riner, W., McIver, K., Pate, R. (2005). Physical activity and active commuting to elementary school. *Med Sci Sports Exerc*.37(12):2062-9.
10. Tergerson, J., King, K. (2002). Do perceived cues, benefits, and barriers to physical activity differ between male and female adolescents? *J Sch Health*, 72(9):374-80.
11. Kimm, S., Glynn, N., McMahon, R., Voorhees, C., Striegel-Moore, R., Daniels, S. (2006). Self-perceived barriers to activity participation among sedentary adolescent girls. *Med Sci Sports Exerc*. 38(3):534-40.
12. Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K., Boutilier, M. (2006). Adolescent girls perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*.
13. Metcalf, B., Voss, L., Jeffrey, A., et al. (2005). Physical activity cost of the school run: impact on school children of being drive to school. *BMJ*. 329:832-833.
14. Cooper, A., Page, A., Foster, L., Qahwaji, D. (2003). Commuting to school: are children who walk more physically active? *Am J Prev Med*. 25:273-276.
15. Cooper, A., Anderson, L., Wedderkopp, N., et al. (2005). Physical activity levels of children who walk, cycle, or are drive to school. *Am J Prev Med*. 29:179-184.

CAPITULO 3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA **PROFISSIONAL**

Este campo incorpora a vivência tida ao longo do EP no exercício da profissão docente, desde a concepção, planeamento, realização e avaliação do ensino, até à participação, integração e relação com a comunidade escolar. Aqui serão demonstrados os momentos mais marcantes, o disciplinado, os contratempos e o estratagema utilizados, assim como a resulta da atividade desenvolvida e os pontos fundamentais de meditação.

Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

Nesta área está englobada a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. A concepção diz respeito à análise das condições gerais e locais da educação, no início do ano letivo, de modo a enquadrar a prática profissional e assim agir de acordo com os princípios que a regem de uma forma contextualizada.

De seguida, exploro o planeamento, o qual exige um conjunto de conhecimentos gerais contingentes à educação e próprios da disciplina. Este planear é executado a três níveis: plano anual, plano da unidade temática e o plano de aula.

É na fase da realização que tudo se concretiza e onde é importante envolver os alunos, na prática, de forma ativa para que seja possível o processo ensino-aprendizagem. No fundo, a realização é a condução da aula com eficácia.

Por último, brota a avaliação, que é mais que uma classificação de notas, é, sem dúvida, um elemento promotor e regulador da qualidade do ensino-aprendizagem.

Primeiras pegadas

Em finais do mês de Agosto de 2012 dirigi-me à ESRT com o intuito de me apresentar aos órgãos da direção e visualizar, pela primeira vez, as instalações desta instituição. Nervosismo, ansiedade, desconfiança, inquietação, agitação, desassossego foram sentimentos que tomaram conta de mim naquele momento, como uma nova etapa se aproximava. A partilha destas mesmas emoções com os elementos do núcleo de estágio e a companhia deles foi crucial para esta nova etapa e também para a união do grupo, visto ser algo novo para todos, ajudando a tornar o incógnito em algo mais cómodo.

Desde logo prometemos ajudar-nos uns aos outros, observando as aulas uns dos outros para que pudéssemos crescer com as críticas construtivas do núcleo.

Mais uma novidade foi na FADEUP quando tive a oportunidade de conhecer a professora cooperante, que me iria encaminhar e seguir a minha prática na escola bem de perto. Sendo eu um pouco tímida e acanhada, tinha de me dar a conhecer, perceber o meu perfil, para que a relação com a professora cooperante se tornasse benéfico. Nesta fase inicial, a ajuda e o apoio fornecido pela professora cooperante foi fundamental. Foi ela que nos apresentou verdadeiramente as instalações desportivas, apresentando as limitações e lacunas de cada espaço, mostrando-nos o material existente e qual a melhor forma de os aproveitar e rentabilizar. Os documentos relativos à instituição, como o projeto educativo, o projeto curricular, o regulamento interno, foram-nos fornecidos pela mesma de forma a nós conhecermos melhor a escola e nos integrarmos mais facilmente.

Neste início do estágio foram muitos os aspetos a ter em atenção e a refletir em conjunto com muita novidade e trabalho a fazer. Apesar de todas as novidades de um novo ano, de uma nova experiência e de toda a nova informação recebida, gerou uma certa confusão dentro da minha cabeça, mas acreditei que estes novos ares seriam a passagem pelas dunas até chegar à praia, ou seja, o motor de arranque para o resto do ano letivo. A partir deste

momento só me restava planejar, executar e refletir, aula após aula de modo a evoluir.

Tempo para Planear

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

O planeamento é uma tarefa exigente e complexa do ponto de vista da organização, sistematização e seleção de matéria. Deste modo, tivemos como base as orientações do Programa Nacional de EF para o Ensino Secundário, as decisões tomadas pelo departamento de EF e Desporto da nossa escola, as características da turma, o nível da turma, o número de aulas previstas e os espaços disponíveis para a prática. Procedemos à elaboração dos planeamentos de acordo com as quatro categorias transdisciplinares protagonizadas pelo modelo de planeamento de Vickers (1989): Cultura física, Condição física, Aspetos psicossociais e Habilidades motoras. Deste modo, analisamos uma sequência lógica de conteúdos ajustados e adaptados, tanto ao número de aulas, como ao nível das potencialidades e dificuldades dos alunos.

Para as várias modalidades realizamos Modelos de Estrutura do Conhecimento que foram verdadeiros guias para o nosso núcleo. Através destes documentos foi-nos possível enquadrar a realidade das várias matérias, quer em vista para a vertente prática, quer para o mais teórico.

Cada unidade temática foi pensada para os alunos, tendo em vista o nível em que estes se encontravam, sem esquecer das indicações presentes nos Programas Nacionais de EF. Assim, para planear é necessário realizar a avaliação inicial dos alunos, para que o professor de EF possa conhecer os hábitos, interesses, atitudes, níveis de aptidão física, conhecimentos e níveis de habilidades motoras. Esta compreensão proporcionou um correto desenvolvimento do processo de formação dos alunos.

A organização didático-metodológica foi uma das maiores preocupações que me acompanhou ao longo de todo o ano. A criação de situações de aprendizagem que tinham de englobar todas as áreas de objetivos, adaptando os conteúdos aos objetivos estipulados e ao próprio processo de ensino, foi sempre uma constante na ordem de trabalhos.

De modo a discriminar a informação importante foi necessário concentrar a informação no essencial, esta tarefa mostrou-se substancial para certificar a aprendizagem dos alunos. O momento de selecionar e especificar as componentes críticas de modo a refletir sobre o que é efetivamente fundamental, foi uma das dificuldades sentidas ao longo deste caminho. Mas, através da busca de novos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, da simplificação da matéria e da formulação de palavras-chave fui ultrapassando esta dificuldade.

Quanto ao relacionamento com a turma experimentei uma técnica sugerida pelo meu colega de estágio, que consistia em ...

“(...) primeiro juntar a turma e explicar o exercício e só depois dispersa-los, notei que perco um pouco de tempo em juntar a turma e explicar o exercício, mas após isso já não há necessidade de ir a cada grupo explicar o exercício, assim fico com mais tempo para fornecer feedbacks corretivos e ajudar os alunos com possíveis dúvidas dos gestos técnicos. O único senão desta “técnica” é que nas primeiras vezes que a uso tenho de prever tempo a mais para a explicação, demonstração e dúvidas dos exercícios transmitidos. Contudo espero que ao longo das restantes aulas esse tempo vá diminuindo para que se ganhe mais tempo em exercitação.” Reflexão da aula nº10 – 18 de Outubro de 2012

Sem dúvida que a organização do tempo de aula e de cada exercício foi fundamental para conseguir promover e alcançar os objetivos propostos para cada aula, mantendo elevado o nível de motivação. Mas, confesso, na realização das primeiras planificações dava por mim a não conseguir concluir o que estava planeado. O tempo que tinha destinado a cada exercício, no meu pensar, era apenas destinado para a prática, não havia tempo para a instrução e colocação de dúvidas. A partir da décima aula, aproximadamente, fui percebendo e experimentei retirar alguns exercícios do plano e junto do tempo

de cada exercício colocava o tempo necessário para a minha instrução, colocação de dúvidas e, também, tempo para os alunos partirem para a prática. Esta estratégia resultou, deixando-me satisfeita com a maneira que a consegui ultrapassar.

“Fazendo uma retrospectiva das aulas lecionadas até hoje, sinto que ultimamente não tenho conseguido cumprir com o plano de aula, pois chego a um ponto onde, por mais que esteja a controlar o tempo para cada exercício, não consigo lecionar os últimos exercícios do plano, principalmente os exercícios da parte final da aula, como o trabalho de força e os alongamentos.”
Reflexão da aula nº10 – 18 de Outubro de 2012

Na prática

Após a concepção e o planeamento segue a realização, onde tudo o que foi ensinado, pensado, adquirido e planeado será colocado em prática. É fundamental entender a complexidade que envolve todo este processo, para que estejamos aptos a adaptar-nos às circunstâncias. De seguida, divido a prática em três momentos, o 1º período, a experiência de lecionar ao 12º ano e, por fim, os desportos coletivos/individuais onde partilho as modalidades que foram abordadas na minha turma e faço uma reflexão onde faço um balanço sobre o que foi lecionar estas modalidades.

O Primeiro Período

Este período teve início com uma combustão de sentimentos, dúvidas e incertezas. Pouco a pouco fui-me superando e criando novas expectativas. Olhando para trás, sinto que fui capaz de superar maioria dos obstáculos, mas tenho consciência de que me poderia ter esforçado mais para obter melhores resultados e, principalmente sinto que consegui não mostrar aos alunos todos os receios sentidos em cada aula, esforcei-me por mostrar uma atitude positiva, confiante e, acima de tudo, exemplar.

Na modalidade de voleibol, sendo esta a primeira modalidade a ser abordada, lembro que a grande maioria dos alunos não sentia grande vontade com a modalidade, mas com o passar das aulas mostraram-se empenhados e receptivos a novos conhecimentos e apesar de uma pequena minoria “resmungar” com a modalidade, na avaliação sumativa revelaram-se num nível acima ao qual tinham iniciado a modalidade. Isto para mim foi reconfortante, através da prestação dos alunos entendi que os consegui motivar e que todas as conversas para a construção de cada um resultou num aluno mais incentivado e com vontade de participar nas atividades por mim propostas.

Ginástica acrobática, o grande desafio deste ano letivo! Após grande pesquisa e conversa com a PC fui reunindo um conjunto de materiais que me forneceram apoio durante todo o período de leção da modalidade. Foi

uma boa experiência tanto para mim, visto ser a primeira vez que entrava em contato com a modalidade, como para os alunos, pois desde o início que grande maioria afirmava não gostar da modalidade. No entanto, os *feedbacks* que me foram fornecendo foram bastante positivos.

O meu desempenho evoluiu durante este longo período, esforcei-me por procurar saber mais sobre tudo à minha volta e, desde o início, quis criar uma empatia com a turma, mas em certos momentos precisava ser mais incisiva com eles, pois, em momentos, abusavam da minha confiança. Senti que faltava mostrar mais autoridade e ser firme nas minhas decisões, não “deixar rolar”.

“No que diz respeito à minha performance, sinto que já evolui mas que posso evoluir mais, no que diz respeito ao meu tom de voz, ao controlo da turma e às rotinas propostas ao longo das aulas. Tenho consciência que tenho de ajudar os alunos a serem mais autónomos. Sinto que tenho de mostrar mais confiança em mim e nas palavras que digo, por exemplo, se peço aos alunos para se sentarem, é para todos (sem exceção) se sentarem. Quando demonstro algum exercício ou algum elemento técnico da modalidade, faço-o porque me sinto à vontade com a modalidade, mas tenho consciência que não me irei sentir deste modo em todas as modalidades, como é normal. Assim, tenciono mudar este aspeto e pedir aos alunos para exemplificar os exercícios juntamente com os meus feedbacks.” Reflexão da aula nº12 – 25 de Outubro de 2012

Sentia, também, uma necessidade de criar novas situações de aprendizagem que fossem do agrado dos alunos para que se envolvessem com gosto na aula, pois sabendo que não eram obrigados a frequentar as aulas de EF, os alunos desleixavam-se, preferindo pedir dispensa da aula ao invés de participar nela.

A experiência do 12º ano

Já no 2º período e para que passássemos pela experiência de lecionar outra turma para além do meu 10º ano, e no meu caso para ter a oportunidade de realizar uma unidade didática de Ténis completa, a PC deu-nos a possibilidade de lecionar temporariamente uma das suas turmas do 12º ano.

Nas primeiras aulas foi um pouco diferente do que eu esperava e tinha em mente, pois era quase como o oposto da turma que eu estava habituada a lecionar. Era uma turma bem mais calma, que não permaneciam constantemente na conversa mas, por outro lado, os alunos eram muito distraídos.

Apesar de ter lecionado, pouco tempo, esta modalidade à minha turma, senti que necessitava de mais conhecimento para lecionar ao 12º ano, pois o tempo destinado para esta prática era bem mais longo, logo teria de abordar mais conteúdos. Devo referir que apenas vivenciei esta modalidade, por pouco tempo, no meu primeiro ciclo de estudos, e que apenas a exercitei em modo de lazer.

O maior desafio ao longo destas aulas foi criar motivação nos alunos, fazê-los gostarem de competir uns com os outros e ter o gosto de ganhar.

De um modo geral, foi uma experiência gratificante, gostei da vivência e penso que foi uma mais valia para o meu percurso.

Desportos Coletivos/Individuais

De seguida passo a partilhar as modalidades que ficaram decididas abordar na minha turma, juntamente com os desafios de cada uma delas e suas reflexões.

Ginástica Acrobática (1º Período)

Nas fichas individuais preenchidas no início do ano letivo, retirei como conclusão da modalidade menos preferida a Ginástica Acrobática e desde logo senti que esta seria uma modalidade onde os alunos se iriam “desleixar”.

Então, desde logo me preocupei em criar situações de aprendizagem que fossem aliciantes para eles e ao mesmo tempo que me dessem gosto de as realizar, optei por realizar o aquecimento com uma coreografia de aeróbica e no final da aula, no relaxamento, também utilizei a música. Tanto os alunos como a PC gostaram da ideia e os alunos queriam repeti-la ao longo das restantes modalidades, mas não seria possível. Esta foi uma modalidade onde as vivências anteriores eram nulas. Curiosamente, e apesar de saber que esta modalidade é de ensino obrigatório na Educação Física, ao longo do meu percurso académico e fora deste, nunca me tinha cruzado com a Ginástica Acrobática até ao momento que me foi falado que esta seria uma das modalidades a serem abordadas já no primeiro período. Desde cedo optei por ser sincera com a PC, falando dos receios de lecionar esta modalidade. A ajuda proporcionada foi fundamental, pois apesar de ler e procurar vídeos sobre a modalidade, para a realização do Modelo de Estrutura do Conhecimento, sempre existiram algumas dúvidas e era à PC a quem recorria.

“Ao longo da aula não me sentia muito segura de mim mesma, visto ser uma modalidade que ao longo do meu percurso académico nunca me tinha sido lecionada, mas acredito que este facto não interferiu na aprendizagem dos alunos.

Para lecionar esta modalidade foi necessário um grande trabalho de casa, estudar os vários tipos de pegas, os montes e desmontes e as ajudas. Neste sentido, ao abordar as pegas na aula, senti necessidade de questionar os alunos se conheciam algumas e quais os seus nomes para assim, posteriormente, exercitarem as pegas juntamente com algumas figuras contra-equilíbrio que ia ditando. (...)” Reflexão da aula nº1 de Ginástica Acrobática – 08 de Novembro de 2012

Em cada aula fui relembrando as figuras realizadas nas aulas anteriores e introduzindo novas, sempre com o pensamento na aula de avaliação, pois os alunos teriam de criar/usar figuras de forma a realizarem um esquema, uma

coreografia final. Desde as primeiras aulas criei os grupos, onde em cada grupo teria de existir um capitão e sub-capitão. Este último tinha como função registar as figuras que iam escolhendo com o nome dos elementos que se colocariam como bases, volantes e intermédios, para que nas aulas seguintes esses apontamentos fossem úteis de modo a aproveitarem o tempo de aula para as exercitarem e não para ficarem a recordar quais as figuras escolhidas.

Na aula antes da avaliação mostrei-lhes um vídeo sobre a apresentação de um trabalho de grupo de Ginástica Acrobática, idêntico ao que os alunos teriam de apresentar na aula seguinte, avaliação sumativa. Senti que o deveria ter mostrado mais cedo, em aulas anteriores, pois apenas um grupo tinha pesquisado sobre o assunto, apenas esse grupo tinha feito o “trabalho de casa” e aproveitou o tempo destinado para o ensaio das coreografias, na aula, para se exercitarem, para colocarem em prática o que tinham pensado e para pedirem a minha opinião e ajuda na construção da coreografia.

“Quanto ao tempo predeterminado para o ensaio das coreografias, este não foi usufruído com o melhor tratamento, visto que apenas um grupo se dedicou por completo a esta avaliação. Apenas o segundo grupo (...) é que se dignou a preparar a sua coreografia antes do decorrer da aula, preocuparam-se em trazer música, trouxeram uma pequena “cabula” onde tinham descrito as figuras e quais os elementos de ligação que cada aluno iria realizar ao longo da coreografia e na transição de uma figura para outra. Posso afirmar que foi o único grupo que me forneceu alguma alegria e vontade para prosseguir com a aula.”
Reflexão da aula nº 7 de Ginástica Acrobática – 29 de Novembro de 2012

Voleibol (1º Período)

Esta era a modalidade na qual mais me sentia preparada e à-vontade para lecionar. O facto de já ter praticado esta modalidade ajudou-me a transmitir feedbacks para que os alunos chegassem rápido ao objetivo pretendido.

Aproveitei sempre o facto dos alunos dispensados para me auxiliarem, como observadores, árbitros e também para arrumar o material e construir o espaço para novos exercícios. Ao longo das aulas fui ensinando os gestos que os árbitros realizam durante a arbitragem e nas primeiras aulas imprimi esses gestos para que em caso de dúvida os alunos não parassem a atividade para me questionarem.

Na Unidade Temática tínhamos planeado lecionar apenas até à forma de jogo 2x2. Com o decorrer das aulas acreditei na turma para a transição do jogo 2x2 para o 3x3, em conversa com a PC decidimos realizar essa transição.

“Os alunos obtiveram um comportamento exemplar. Quanto ao seu desenvolvimento na forma de jogo 3x3, sinto que tenho de insistir e mostrar-lhes através do quadro a distribuição dos jogadores em campo e, conseqüentemente, a distribuição dos três toques” Reflexão da aula nº 7 de Voleibol – 25 de Outubro

Ténis (1º Período)

Na primeira aula senti-me como que obrigada a fazer um pacto com os alunos, quanto ao material utilizado. Pedi para terem o máximo de cuidado com a raquete, não a rasparem no chão e no momento de as arrumarem, colocar no respetivo saco e sempre dentro do carrinho. Quanto às bolas, que eram poucas e não podiam ser jogadas para fora da escola de forma inconsciente, pedi para que tivessem atenção ao seu lançamento e à força exercida neste. No final de cada aula era contado todo o material e em caso de bola perdida, a dupla que a lançou para fora da escola na aula seguinte teria de trazer duas bolas. Então o combinado consistia na perda de uma bola os alunos teriam de trazer duas bolas, toda a turma concordou, alguns deles até chegaram a trazer bola de

casa, pois as da escola já se encontravam num estado um pouco degradado. A realidade é que o cuidado era reforçado sempre que jogavam a bola, mas há sempre alunos que julgam que se acontecer não será a eles e foram esses mesmos que na aula seguinte foram trazendo duas bolas para o cesto da escola. Penso que com esta atitude fica toda a gente a ganhar, a escola acaba por ganhar mais material e os alunos acabam por ter mais cuidado visto terem gasto dinheiro na compra de bolas.

Ao receber a informação de que teria de lecionar Ténis, soltei uma gargalhada, pois já tinha tido contato com a modalidade no meu primeiro ano da licenciatura e gostei da experiência. Mas tinha consciência da diferença entre ser aluno e aprender e ser professor e ensinar. Sabia que gostava da modalidade pela experiência vivida mas, ao mesmo tempo, sentia-me nervosa pois teria de me informar à cerca de como leciona-la e qual a melhor maneira de o fazer, pensando numa boa estratégia para a aprendizagem dos alunos.

“Os alunos estavam entusiasmados com a primeira aula de ténis, cheios de vontade d pegar na raquete. (...) Sinto que a aula passou a correr, sentia-me nervosa por ser a primeira aula de ténis que eu lecionara, mas penso que isso não interferiu na aprendizagem dos alunos.”
Reflexão da aula nº 1 de Ténis – 15 de Novembro de 2012

Como descrito em cima, a primeira aula de Ténis passou a correr e no final desta senti a necessidade de um suspiro (de alívio), pois apesar do nervosismo a aula correr bem e os alunos mostraram-se motivados ao longo desta. Na aula seguinte, após um atraso meu devido a uma reunião do núcleo, chego ao local predestinado para a prática da modalidade e...

“(...) Tal é o meu espanto quando me aproximo do local e observo que está um grupo de alunos a exercitarem as técnicas abordadas na aula anterior, as pegas, e a jogarem uns contra os outros. Não vou negar, mas isso me

motivou e me forneceu energia para dar continuidade à aprendizagem deles.” Reflexão da aula nº2 de Ténis – 20 de Novembro de 2012

Essa motivação juntamente com as questões da aula seguinte me fizeram questionar o que tinha planeado para as aulas quatro aulas de Ténis. Em conversa com a PC chegamos à conclusão que seria uma boa ideia fornecer esta oportunidade aos alunos.

“Um dos aspetos que me colocou pensativa foi o facto de alguns alunos me pedirem para jogarem a pares, referi que nesta aula não, mas que para uma próxima quem sabe. Visto apenas serem 4 aulas de ténis, e visto ser apenas para que os alunos possuam uma vivência do ténis, porque não no final da próxima aula fornecer aos alunos a oportunidade da vivência do ténis a pares?” Reflexão da aula nº3 de Ténis – 22 de Novembro de 2012

Ao explicar as diferenças entre o Ténis a pares e de singulares, os alunos mostravam-se ansiosos para a prática, o simples facto de terem um colega ao lado para dividirem o campo e auxilia-los na jogada já era motivo para se empenharem mais no jogo e consequentemente na aula.

“ (...) reuni a turma e afirmei que nesta aula iríamos abordar o jogo de pares. Fiquei contente quando reparei que o feedback que estava a receber vindo dos alunos era bastante positivo, mostraram-me, desde logo, motivados por jogarem com um companheiro e mostraram vontade de querer jogar a campo inteiro. (...) ditei algumas regras que são diferentes do jogo de singulares para o jogo de pares, principalmente a de servirem para o colega que está na sua diagonal. (...) Coloquei os alunos que estavam de dispensa como árbitros, e gostei quando um

destes, o Pedro Durães, revelou que gostava de ver jogos de ténis com o seu avô e sabia alguns nomes e gestos da arbitragem. Senti que apesar da grande diferença de idades entre avó e neto ainda permanece uma cumplicidade que é uma mais valia para o mais jovem no seu quotidiano.” Reflexão da aula nº4 de Ténis – 27 de Novembro de 2012

Andebol (2º Período)

Esta foi uma das modalidades na qual eu me sentia preparada para lecioná-la, mas com consciência que não a dominava na totalidade. Sabia que ao realizar o MEC, este deveria ser conciso e de fácil leitura, pois só assim poderia lê-lo em caso de alguma dúvida existente

Nas primeiras aulas quando os alunos jogavam (jogo 5x5) antes da parte final da aula, eu sentia-me um pouco “desorientada”, controlando os alunos que estavam a realizar o trabalho de condição físicas e ao mesmo tempo os que estavam a jogar e quanto a estes, por momentos, sentia dificuldade em saber quais os feedbacks que deveria dar.

“Refletindo sobre as minhas atitudes ao longo do jogo, penso que poderia ter sido mais interventiva, fornecer mais feedbacks para o campo, mas conhecendo a turma e sabendo que existe uma moleza nos alunos ao realizarem exercícios de condição física, fiquei como que “dividida” entre os alunos que a realizavam e os que jogavam. Como solução a este “problema”, para a próxima aula tenciono substituir os alunos consoante terminam os exercícios de condição física, tendo sempre atenção em manter as equipas equilibradas, pois penso que desta forma haverá menos desperdício de tempo na troca de equipas e o meu olhar permanecerá mais tempo no jogo.” Reflexão da aula nº2 de Andebol – 08 de Janeiro de 2013

Após algumas aulas e em conversa com os meus colegas do núcleo e a PC fui ganhando mais confiança em mim. Na sexta aula me apercebi que já tinha encontrado meu caminho e qual a atitude que deveria tomar perante o jogo.

“No jogo 5x5+GR, notei e fui chamando atenção para a defesa em linha, marcação individual, pois os senti que muitos só sprintavam de um lado para o outro do campo. Proibi os passes bombeados, pois o guarda-redes chegava a um ponto que lançava a bola para a frente onde se encontrava um elemento que realizava o golo. Achei por bem proibir porque, no meu ver, todos os alunos têm de participar numa jogada, não só aqueles que se sentem à vontade com a modalidade.” Reflexão da aula nº6 de Andebol – 19 de Fevereiro de 2013

Dificuldade senti no planeamento e realização de alguns exercícios da modalidade para esta turma, os alunos permaneciam constantemente eufóricos, na conversa, bastante distraídos e na altura da prática me questionavam como se realizava o exercício e qual o objetivo deste. Foram várias as vezes que interrompi a aula para explicar novamente os exercícios para que não houvesse mais dúvidas nem interrupções na continuidade da aula.

“Penso que, contrariamente à aula anterior, hoje planeei uma aula com situações de superioridade numérica para que os alunos obtivessem melhores desempenhos. Este aspeto foi notório pois visualizou-se grande melhoramento no desempenho motor dos alunos” Reflexão da aula nº4 de Andebol – 22 de Janeiro de 2013

Atletismo (2º Período)

Na primeira aula de Atletismo, reuni a turma e conversei com eles sobre o que iria se suceder nas próximas aulas e em que iria consistir a avaliação. Dois dos alunos reprovados aproveitaram e falaram sobre esta experiência, incentivando os colegas. Foram realizados e entregues o manual do capitão. Divaguei e me esqueci de realçar algo muito importante e que aparecem em todos os MECs, a segurança, a qual é indispensável no atletismo, principalmente na estação das barreiras, pois durante a avaliação inicial alguns dos alunos, realizando inconscientemente, saltaram as barreiras ao contrário. Sendo que as barreiras apenas têm um sentido para a sua prática.

Uma nova aprendizagem adquira por mim ao lecionar esta modalidade e que me serviu de alerta para as restantes foi num exercício de skippings, onde eu poderia ter exemplificado num período mais alargado de tempo e ter corrigido a postura e não só a posição dos braços, como estratégia...

“(...) poderia usar o “congela”, onde os alunos paravam onde estavam, eu ministrava o feedback e de seguida seguia sozinho, absorvendo o feedback fornecido. Para não existir um dispêndio alargado de tempo, poderia ter aproveitado as aulas lecionadas até hoje para corrigir os skippings, visto ser algo que é realizado em todas as aulas. Desse modo, hoje aproveitaria o tempo destinado para este exercício para a realização de outro relacionado com a função didática em questão.” Reflexão da aula nº2 de Atletismo – 05 de Fevereiro de 2013

Badminton (3º Período)

Nas primeiras aulas fui percebendo que os alunos apesar de já terem tido contacto com esta modalidade, nunca tinham aprendido os nomes e as trajetórias que cada um dos conteúdos deve obter. Sendo assim fiz de mim um volante para que percebessem onde deveria cair, deixei-os jogar para perceber se tinham adquirido a informação – tentativa falhada. Então...

“(...) optei por realizar um esquema no quadro, com o nome do conteúdo seguido da trajetória que este deveria obter no campo. Penso que esta opção foi a que trouxe mais benefícios para a aprendizagem dos alunos, visto que no jogo já se preocupavam em dizer ao colega que o gesto em questão deveria cair mais atrás ou a frente.” Reflexão da aula nº2 de Badminton – 04 de Abril de 2013

Ao longo das restantes aulas e sempre que exercitavam uma sequência fui pedindo para a ditarem em voz alta, para que, assim, fossem assimilando o nome dos gestos e, também, para que se esforçassem na direção destes.

Uma das dificuldades sentidas foi na realização desta modalidade, para que toda a turma permanecesse em atividade motora, os campos teriam de ser pequenos e pouco espaço tinham para jogar. Então optei por...

“(...) criar equipas de 3 elementos, menor quantidade de campos e campos maiores, no jogo. Ao criar equipas de 3 elementos, enquanto dois jogam o restante arbitra e realiza a contagem dos pontos.” Reflexão da aula nº3 de Badminton – 09 de Abril de 2013

Dança (3º Período)

A ansiedade e o receio acompanharam-me até à primeira aula de dança (chachachá). Sendo esta uma aula diferente das anteriormente lecionadas receava que os alunos não aderissem ou que se sentissem envergonhados frente as colegas. Facto é que o número dos rapazes é bem maior que o de raparigas e, assim sendo, alguns rapazes tiveram de dançar com rapazes.

Ao longo das aulas fui percebendo que estavam a gostar da experiência, adaptando-se aos passos básicos e à coreografia.

Futebol (3º Período)

Logo no início da leção a esta modalidade alertei os alunos para o facto de esta ser uma modalidade apreciada pela grande maioria e que iria exigir um grande nível de concentração, empenho e espírito de grupo.

Para o planeamento e construção do MED para o Futebol pedi a ajuda do meu colega de núcleo e juntos fomos pensando em várias formas de contornar os meus receios e ajudar e incentivar os alunos menos aptos a evoluírem e a gostarem da modalidade.

Conclusão Final

Durante este ano letivo deparei-me com inúmeras situações, houve exercícios importantes de uma modalidade que não resultaram à primeira devido a pequenos detalhes, estes foram muitas das vezes corrigidos pela PC, e assim pude voltar a colocar esses mesmos exercícios em aulas seguintes, onde obtive total sucesso. Decisões devido a imprevistos que surgem, caso da falta de um número considerável de alunos ficando a turma muito reduzida (aulas de dança – tendo que optar por beneficiar aqueles que estavam na prática), de surgirem outras atividades não previstas no início do ano letivo como o caso de visitas de estudo ou atividades temáticas (tendo eu que ajustar a unidade temática a essa “falha”) direcionadas aos alunos nas quais estes participaram, das condições meteorológicas que não permitiram a realização

da aula, neste caso optei por lecionar por lecionar uma modalidade onde o espaço destinado para a prática fosse maior.

Uma das decisões determinadas desde o início era a da competição em todas as aulas, deste modo poderia motivar os alunos, caso do exercício da “volta ao mundo”, “céu e inferno” foram uma constante.

Algumas dificuldades senti em relação ao clima/disciplina. Esforçando-me no sentido de transmitir um maior entusiasmo e manter uma abordagem positiva, sinto que fui demasiado permissiva, perdendo por vezes, nomeadamente em modalidades mais coletivas, o controlo da turma. Também na gestão do tempo, inicialmente, sentia-me um pouco “perdida” pois o que tinha planeado, na realidade não existia tempo para o cumprir.

Desde o início do processo que encarei com responsabilidade os meus deveres, esforcei-me para estar atualizada sobre os conteúdos a lecionar nas aulas, esclarecendo as minhas dúvidas com a PC, de modo a proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, atendendo às minhas limitações, bem como ao facto de ainda estar num processo crucial da minha aprendizagem.

Realizando um balanço das situações que citei anteriormente, considero que aprendi a responder de forma rápida e eficiente, criando opções e alternativas viáveis, respeitando os objetivos inicialmente propostos e garantindo o sucesso da aprendizagem.

Instrução e Feedback

É através da comunicação e interação com os alunos que a nossa ação é estabelecida. Deveremos ter sempre em conta durante o nosso discurso a linguagem e o vocabulário que usamos. Sem dúvida que o facto como o professor se expressa na aula é um ponto fundamental para a criação do clima de aprendizagem, para o estabelecimento das relações de ensino e para a transmissão da informação.

No segundo período, na modalidade de atletismo, utilizei o Modelo de Educação Desportiva (MED) elaborado por Siedentop, (1987 e 1994) que aponta para a socialização desportiva, enfatizando a distribuição de funções e responsabilidades de todos os praticantes. O MED pretende estabelecer um plano compreensivo e coerente no ensino do desporto de forma a restituir o potencial educativo da escola e a resolver os mal-entendidos na sua relação com a atividade desportiva e a competição (Silva, F., 2010). Estudos (Corbin 2002; Siedentop, 1996) mostram que com a utilização das formas modificadas de jogo o praticante pode vivenciar o lado afetivo e social da atividade desportiva, potenciando a expansão de sentimentos de motivação, competência, prazer e gosto na prática de uma vida dinâmica.

O MED ambiciona redefinir os papéis do professor e dos alunos, podendo estes executar um conjunto de papéis, como árbitros, jogadores, treinadores, jornalistas, dirigentes, etc, substituindo as Unidades Didáticas pelas Épocas Desportivas (Hastie, 1998; Hastie & Siedentop, 1999; Siedentop, 1994 cit. Por Tani et al 2006). Pretende incentivar a participação equitativa de forma a promover o equilíbrio e a harmonia necessários à inclusão e à competição de todos os alunos de forma a reduzir o desempenho de papéis menores pelos alunos menos dotados (Tani et al 2006). Siedentop (1994) pretende tornar o aluno desportivamente competente, culto e entusiasta, nos objetivos da reforma educativa da EF atual.

Criei grupos de modo a certificar o equilíbrio competitivo das diferentes equipas e também a aquisição de princípios de ajuda e cooperação na aprendizagem, de forma a diminuir os fatores de exclusão e equilibrar a possibilidade de participação a todos os alunos. A organização da competição

visava promover a igualdade de oportunidade, assim como, recompensar a cooperação na aprendizagem e treino em cada equipa. Dei especial realce ao *Fair-play* durante toda a época desportiva, refletindo-se na pontuação geral de cada equipa.

Como elemento de autoavaliação usei a competição, visto que os alunos durante toda a época efetuavam registos de observações de resultados e de estatísticas individuais ou de equipa.

Através do MED os alunos revelaram maior motivação e prazer pelas atividades propostas como, também, um maior espírito de iniciativa e confiança no seu desempenho.

Durante o estágio, a vivência do MED foi a que me deu mais satisfação realizar, pude testemunhar os alunos a cumprir tudo o que lhes era pedido, apesar de que no início eu acreditasse que não tivesse a aceitação e a participação interessada dos alunos como não acabou por acontecer, até pelo contrário.

Já antes de vivenciar o MED dispus os alunos para o que iríamos realizar no segundo período, caso da Ginástica Acrobática, onde os coloquei por grupos (equipas), tendo que realizar toda a unidade com o mesmo grupo, terminando a unidade (evento culminante) com um esquema elaborado por eles. Após experimentar e gostar do resultado desta “atividade” usei-a em outras modalidades realizadas ao longo do 2º e terceiro períodos, como Futebol, andebol e badminton. O planeamento foi a parte mais importante e ao mesmo tempo cansativa da realização do Modelo. Planear ao pormenor todas as aulas da unidade, criar manuais de equipa com as regras e a conduta que os elementos da equipa devem possuir nas aulas, entre outras coisas, são tarefas que solicitam um trabalho agreste e muito planeamento.

O modelo por mim utilizado desde o início foi o de instrução direta caracterizado como modelo de questionamento aos alunos. Contudo, as duas maiores preocupações instrutivas incidiram na informação e no feedback (FB).

O Modelo de Instrução Direta (MID) caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de

ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Este constitui-se como um modelo que se impõe pela operância em contextos transversais de prática desportiva, recorrentemente utilizado no contexto do ensino na EF e no treino desportivo. Neste modelo são privilegiadas estratégias instrucionais de caráter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos praticantes é a nota dominante (Mesquita et al 2009).

Rosenshine (1983) afirma que existem algumas tarefas que o professor tem de realizar obrigatoriamente durante a aula de EF, ao aplicar o MID, como uma revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral, monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados.

O conceito de *Direct Instruction* (Instrução Direta) está associado à investigação processo-produto, que pretende identificar as relações entre o processo de interação pedagógica sob a forma de comportamentos do professor e os produtos da aprendizagem em termos de realizações dos alunos (Brophy, 1979).

Pretende-se com este modelo preparar os alunos para tarefas de grande complexidade envolvendo, frequentemente, situações de grande precisão e de coordenação com os outros.

Quanto à informação, as dificuldades centrais estiveram na forma e nas técnicas de transmissão e na necessidade de manter os alunos concentrados durante as explicações. Posto isto, concentrei a informação no essencial, através da seleção de palavras-chave para que fosse possível diminuir o tempo de informação e, assim, facilitar o entendimento e concentração dos alunos. Procurei manter um discurso sucinto e coerente que me permitiu transmitir aos alunos o que pretendia de forma clara.

Embora existam várias técnicas e estratégias, penso que o importante está em transmitir a informação de forma serena e entusiasta, sem esquecer de usar uma linguagem apropriada e apelativa aos alunos, com o intuito de

facilitar a receção da mensagem. Para combater as dificuldades dos alunos e corrigir comportamentos e ações incorretas, recorri à emissão de FBs. Existem modos verbais e não verbais para o fornecer, mas com o passar do tempo, notei que a maioria dos alunos dá mais valor às expressões e gestos utilizados.

Na extensão do FB pedagógico, optei por não só diversificar os FB ao longo da sessão como também adaptá-los aos níveis de aprendizagem distintos existentes na turma. Para os alunos com mais dificuldades a intervenção era efetuada de uma forma mais individualizada, com maior frequência e com um objetivo essencialmente corretivo.

Ao longo das aulas procurei privilegiar o FB positivo, respondendo ao comportamento do aluno de forma aprovativa. Este estratagema foi pensado com o intuito de criar um ambiente de trabalho positivo, uma maior disponibilidade e recetividade dos alunos para a prática e um maior empenho motor dos alunos, o que poderia causar uma diminuição no aparecimento de comportamentos inapropriados. Procurei, também, acompanhar a prática decorrente do FB, sendo que após o FB inicial esperava por um novo comportamento psico-motor do aluno e verificava se a intervenção tinha tido o efeito pretendido, de forma a diagnosticar e prescrever novamente o FB.

Avaliação

Uma das tarefas fulcrais da atividade docente é a avaliação, é o ponto central das nossas responsabilidades. É através desta que podemos recolher dados e naturalmente decidir em função das capacidades dos alunos, para organizar e estruturar de forma lógica, rigorosa e coerente todo o processo de ensino-aprendizagem, para que os objetivos possam ser cumpridos. Recorremos a avaliação inicial, formativa e sumativa para uma avaliação promotora e reguladora da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para avaliar foram utilizados diferentes instrumentos de observação e foram construídas grelhas de acordo com as quatro Categorias Transdisciplinares. Na elaboração destas grelhas é importante conseguir que sejam organizadas para permitirem um registo rápido e preciso dos vários parâmetros avaliados. Nas modalidades mais “individuais”, como é o caso da ginástica acrobática e das danças de salão, optamos por recorrer a uma avaliação limitada aos critérios específicos destas modalidades. Nos jogos desportivos optamos por uma avaliação referente aos parâmetros de jogo mais abrangentes, como relação com bola, ocupação do espaço, intenções táticas, pois há uma maior complexidade e imprevisibilidade destas ações. Após a avaliação nestes dois formatos notei que a grelha construída para os jogos desportivos foi de mais fácil e rápido registo. Ainda assim, tive dificuldade, pois sentia o peso de estar como que a “julgar” o aluno, onde a necessidade de lhe atribuir um “número” é uma tarefa delicada. Todavia, com o avançar do tempo e em conversas com o núcleo de estágio, fui recorrendo ao sentimento de justiça e rigor e através destes consegui minimizar o constrangimento e enfrentar a complexidade que esta tarefa nos impõe.

A avaliação sumativa foi realizada sobre a forma de jogo, tanto adaptado como reduzido, nos jogos desportivos, sobre a forma de esquema na ginástica e coreografia nas danças de salão.

A avaliação deve ser entendida não apenas no sentido de avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também, para avaliar a eficácia da nossa intervenção e atuação, na busca de uma constante melhoria e qualidade no que respeita ao planeamento e à realização. A experiência adquirida ao longo

do estágio permitiu-me arrebatrar elações sobre a prática pedagógica, reorientando-a e reajustando-a quando necessário.

Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Nesta seção estão englobadas todas as atividades não letivas realizadas ao longo do EP. Tiveram como principal função a minha integração na comunidade escolar, tendo servido para adquirir conhecimentos do meio regional e local.

Facto é que nem lembro quantas vezes já fui impedida de entrar em zonas restritas a docentes ou até de ser confundida com uma aluna no corredor. A partir do momento que me apresentava, surgia uma cara constrangida e um pedido de desculpa, mas após um sorriso da minha parte tudo mudava e logo me integravam.

Visto a sala dos professores ser uma sala ampla comum a todos, aproveitei esse facto para me incluir nas rotinas dos intervalos para, em convívio, interagir com outros docentes e escutar as suas histórias e experiências.

A possibilidade de poder e dever participar nas reuniões de departamento, a presença nos conselhos de turma e colaboração e participação nas atividades organizadas pela escola, permitiram-me sentir fazer parte desta família. Várias foram as atividades planeadas no início do ano letivo para serem integradas no plano Anual de Atividades e muitas outras que foram surgindo com o decorrer deste.

Atividades previstas no Plano Anual de EF 2012/2013

- Torneio de Basquetebol 3x3

Este foi um torneio realizado no 1º período, onde o Núcleo de Estágio de EF ficou encarregue da gestão dos jogos e da comunicação dos resultados com o secretariado. A execução destas funções permitiu compreender a utilidade de uma boa organização no decorrer dos jogos, pois a nossa rápida atuação foi indispensável para o cumprimento do horário da competição.

Para além das tarefas ditas em cima tivemos de interceder na organização das equipas que jogavam de seguida, garantindo que estas se encontravam preparadas para o início do jogo quando fosse dado o sinal da

organização, para garantir que todos os jogos tivessem o seu começo e término ao mesmo tempo.

Também, em caso de dúvida com a arbitragem, auxiliamos os jogadores, o que implicava uma constante atenção não só ao quadro de pontuações e à organização das equipas como, também, ao jogo em si.

- Corta-mato escolar

Foi na Quinta das Freiras, um parque público com boas condições para a realização do evento e perto da escola, que foi realizado o corta-mato escolar.

O encontro para a preparação desta atividade começou antes dos alunos chegarem ao local, começando pela delimitação do percurso da prova com a criação da zona de partida e a de chegada.

Após o início da atividade foi-me dada função de fotografar cada momento da prova, desde partidas/chegadas a voltas. Ao fotografar as chegadas isso permitia-me registar os dorsais à medida que os atletas iam terminando.

Apesar desta atividade se desenrolar no 2º período, foi importante pois serviu para aumentar a cumplicidade com os restantes professores de EF, devido à articulação de informações com os outros professores.

- Torneio de Voleibol misto 4x4

Este torneio foi elaborado por mim e por outra colega de núcleo. Iniciamos o processo de elaboração através da realização de um cartaz a divulgar o torneio, um regulamento, fichas de inscrição de equipas e de árbitros, autorizações para os encarregados de educação e os diplomas de participação.

As expectativas de como iria decorrer o torneio foram, desde o primeiro instante, elevadas. Contudo deparamos que o número de inscrições era baixo, apenas duas equipas se tinham inscrito até à data limite. Alargamos o prazo por mais uma semana e aí sim, apareceram mais quatro equipas, perfazendo um total de seis.

No primeiro encontro com as equipas existiu um nervosismo da nossa parte, tanto na organização do material assim como no contato com as equipas. O primeiro problema foi sentido, pois duas equipas não compareceram e uma delas apenas tinha um elemento. Nesse dia, paralelamente, estava a decorrer um torneio de futsal organizado pela associação de estudantes. Logo aí as estratégias tiveram de ser rapidamente usadas – optamos por colocar as equipas que se encontravam completas a jogar entre elas, para que desta forma o torneio tivesse sucesso.

Durante cada jogo era apontado o resultado de cada set para podermos somar a pontuação com o intuito de desempatar futuras classificações. Isto ajudou-nos, pois no final do torneio havia três equipas em patadas por vitórias e derrotas e a forma de desempatar foi a soma dos pontos obtidos em cada set.

Para finalizar o torneio, optamos por colocar, no corredor central e no pavilhão gimnodesportivo, um cartaz com as pontuações adquiridas ao longo do torneio e as classificações com as fotos das equipas durante o torneio. Obtivemos elogios sobre a apresentação do cartaz (ver anexo).

Toda esta panóplia criada desde o início, no primeiro dia de aulas do segundo período, mostrou-nos que na escola este tipo de organizações nunca pode ser criado como algo linear e certo, que devemos estar preparados para estas adversidades e com alguns truques na manga.

Foi, sem dúvida uma experiência alucinante, em que é preciso um maior conhecimento do meio em que os alunos estão inseridos para que desta forma se consiga aliciar os mesmos a participar neste tipo de iniciativas, pois esta foi a nossa maior dificuldade. Foi uma experiência enriquecedora a responsabilidade de organizar um evento e resolver todos os imprevistos que foram aparecendo. Serviu também para manter um contacto com os alunos que habitualmente não interagíamos e que desde este momento nos passaram a olhar com outros olhos e a nos cumprimentar sempre com um sorriso.

- Torneio Compal Air

Este evento consistiu num torneio de basquetebol organizado a nível regional na escola, procura dinamizar e promover a prática da modalidade, sensibilizar e captar mais jovens para esse efeito.

A minha participação neste evento passou por ajudar a organização ao nível da logística e do controlo da atividade. Foi útil, pois contribuiu para o entendimento da envolvimento, dinâmica, organização e gestão que as caracterizam.

Outras Atividades e Projetos

A presença nas Reuniões do Núcleo de Estágio, Departamento e Conselhos de turma auxiliaram para integrar na vida escolar e compreender as várias funções docentes.

Nas reuniões do núcleo de estágio juntamente com o PC, todas as semanas eram questionadas e esclarecidas dúvidas, incertezas, hesitações que surgiam com o decorrer do estágio.

No grupo de EF eram apresentados e argumentados assuntos mais globais. Mesmo procurando sempre um ambiente burocrático, estas reuniões permitiram criar regras e deste modo uniformar todo o processo de ensino entre os vários docentes.

Foi nas reuniões de conselho de turma que me surgia o “bichinho da curiosidade”. Perceber qual o parecer e ponto de vista dos restantes professores em relação aos alunos. Compreendi que o comportamento dos alunos difere de disciplina para disciplina consoante a personalidade do professor.

Expansão profissional

A realização do Projeto de Formação Individual (PFI) foi a primeira tarefa pedida, a que marcou a partida do EP. Este tinha o propósito de ser um guia do meu trajeto de formação ao longo do estágio, preparando-me durante todo o ano letivo. Apesar de ser um documento que foi realizado prematuramente, permitiu-me preparar para o que se avizinhava.

O auxílio e cooperação da comunidade educativa, grupo de EF, PC e professor orientador foram essenciais para a realização de tudo que tinha sido idealizado. A confiança e o conforto, transmitido pelo núcleo de estágio, quando dúvidas surgiam e persistiam em nossas mentes, foram vezes sem conta necessários. Foram necessários para nos motivar e incentivar para que o EP se traduzisse em algo mais completo.

Formação/ Ser Professor

Segundo Albuquerque et al (2005) o ensino reflexivo implica, assim, uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Combina a capacidade de questionar, com atitudes de espírito aberto e os professores terão continuamente de regular, avaliar e rever com frequência a sua prática.

A alteração das práticas educativas que conduz à melhoria da qualidade do ensino é fortemente influenciada pela formação reflexiva dos professores (Nóvoa, 1993). Estes assumem-se como “práticos reflexivos” (Lalanda e Abrantes, 1996). Zeichner (1993) afirma que a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor. Os professores refletem sobre a sua prática, podendo levar à alteração de crenças e concepções.

Tudo deve ser objeto de reflexão. A capacidade de refletir deve cingir todos os aspetos da intervenção do professor e não apenas sobre a aula. A reflexão só faz sentido se for capaz de levar os intervenientes a repensarem no seu ensino (Serrazina, 1999). Isto é, a reflexão deve recair sobre um composto

de aspetos, tendo como objetivo final orientar ações posteriores do docente. Segundo Silva (2009) é através da reflexão que o professor questiona, amadurece e espera-se, progride nas suas capacidades de ensino.

Em suma, esta meditação deve ser entendida como uma ferramenta de evolução pessoal, com vista a uma prática consciente e objetiva.

Reflexão

Como cada vez mais é imposto ao pedagogo a primazia e esta só pode ser conquistada com o reforço e reavaliação contínua dos processos e estratégias de trabalho desenvolvidas, achei importante realizar uma concisa alusão à utilidade e interesse da reflexão sobre a ação na prática educativa, devido à complexidade do processo ensino aprendizagem e à heterogeneidade de cada turma.

Pimenta (1997, p.149) ressalta a prática pedagógica “como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”.

O poder da reflexão sobre a prática como catalisador de melhores práticas tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey, 1933; Kemmis, 1985; Schon, 1983, 1987, Zeichner, 1993).

Após este ano letivo, posso afirmar que só a reflexão sobre a ação poderá conduzir à evolução comportamental, apenas com uma reflexão ativa, constante e íntegra é possível identificar as lacunas, os equívocos, as discrepâncias, de modo a facilitar o reajuste ou reformulação das medidas e práticas instituídas para que todos os objetivos inicialmente delineados possam ser atingidos com sucesso e eficácia. A imagem de prática reflexiva surge como uma maneira possível dos docentes questionarem as suas práticas de ensino. A reflexão provê oportunidades para voltar atrás e corrigir acontecimentos e práticas.

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Importa caracterizar o pensamento reflexivo de que fala John Dewey (1993),

destacar o termo reflexão e os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schon (1987).

A ação reflexiva não se arroga como um reunido de técnicas que podem ser “empacotado e ensinado aos professores” (Dewey, 1993, p.19), nem tão pouco demanda soluções lógicas e racionais para os problemas. Requer, então, uma “intuição, emoção e paixão” (Dewey, 1993, p.19)

Segundo Dewey (1993, p.19) a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Assim, a prática reflexiva é um dos elementos fundamentais no caminho de criação de docentes e deve ser considerada como um fator de aprendizagem e de crescimento do próprio indivíduo.

Outro autor que costuma ser lembrado com frequência e que modificou a forma como se avista a reflexão é Schon (1983, 1987). As suas concepções têm tido muita ascendência no campo educativo, principalmente na formação de professores. As concepções de Schon sobre o desenvolvimento do conhecimento abonam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática.

A reflexão sobre a reflexão é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schon, 1992).

Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é suportada em teorias da educação em relação às quais o docente mantém uma perspetiva crítica. Assim, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. Este processo desenvolvido pelo indivíduo não é privado mas público, ou seja, as interrogações surgem num cenário de conversação coletiva que pode ser real ou em sentido metafórico, como referido por Schon (1987).

Há muitos tipos de reflexão e de práticas a serem levadas a cabo por diferentes professores em contextos variados. A reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz. A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros. No entanto para alguns docentes a reflexão na prática é muito ameaçadora ou difícil de levar a cabo enquanto outros pensam que reflexão é qualquer coisa que estamos sempre a fazer.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schon, 1983; Vieira, 1995), aparecendo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor. Ao envolver-se em projetos de investigação-ação sobre a prática numa abordagem reflexiva, o docente à medida que consegue aclarar diversos aspetos do seu conhecimento subentendido.

Nas primeiras reuniões de núcleo de estágio, sentia-me um pouco envergonhada em falar das minhas falhas, dos meus erros. Depois fui-me apercebendo que expondo e examinando as minhas terias e práticas para mim e para os meus colegas, tinha mais hipóteses de me aperceber dos meus erros, e só assim consegui melhorar a minha conduta e a dos meus colegas.

Observação

Um estudo realizado em 2011 afirma “que os professores orientadores são muito consistentes e coerentes no que respeita à questão da observação como motor da aprendizagem já que além de referirem que o aspeto da discussão em grupo é decisivo, referem também que a observação de um estagiário é um recurso para a sua aprendizagem e não um problema que condiciona a sua avaliação. Assumem uma regra para a aplicação da observação como instrumento de avaliação, ou seja, valorizando os feedbacks dados pelos orientadores e criando a autonomia/iniciativa por parte do estagiário” (Martins, 2011).

As aulas observadas nunca se revelam inúteis, pois proporcionam informações valiosas sobre as competências profissionais do estagiário e as suas conceções relativamente ao ensino e à aprendizagem. Alguns autores

consideram mesmo que a observação deverá ser integrada em processos de investigação-ação sobre as práticas, cabendo ao observador um papel de apoio à experimentação e à reflexão sobre novas abordagens, metodologias e atividades (Cockburn, 2005).

Segundo Reis (2011), a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.

Através da observação e da prática reflexiva podemos expor e examinar teorias entre o núcleo de estágio, deste modo o estagiário consegue aperceber-se, mais facilmente, das suas falhas.

No fundo, a observação é uma análise do que está a acontecer segundo parâmetros previamente estabelecidos.

CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Chegando a esta última parte do relatório compreendo que estes pensamentos escritos jamais conseguirão transmitir e expressar todo o sentimento vivido ao longo deste ano de EP. Este foi o ano em que tudo fez sentido, onde toda a teoria até agora adquirida se transformou na prática da profissão docente. O facto de poder ter contribuído para a formação dos meus alunos e o facto de poder exercer a função que sempre desejei foram os aspetos que mais marcaram este ano.

Este ano letivo foi repleto de momentos inesquecíveis, como a agitação inicial, o conhecer a minha turma, as aulas lecionadas ao longo do ano, entre outros, mas também existiram momentos mais débeis, como a necessidade de avaliar e classificar o aluno, atribuindo-lhe um valor numérico.

Neste ano senti a necessidade de (re)criar conhecimentos, conhecimentos estes sobre algumas das teorias e conhecimentos estudados durante o curso de formação, notei que o EP foi um espaço de produção de conhecimentos, adequação de toda a matéria à realidade escolar. Pode considerar-se que o principal desafio do EP para o Estudante-estagiário centra-se no ser capaz de utilizar a disparidade de conhecimentos alcançados para dar respostas às variadas exigências do ensino na escola, mas para isso é necessário que o EE tenha desenvolvido a capacidade crítica para que seja capaz de refletir e responder aos desafios e exigências do ofício futuro.

Refletir acerca da prática de ensino é, sem dúvida, uma tarefa fundamental para a prática docente, para que o professor possa melhorar as suas práticas. É uma verdade que as reflexões me permitiram crescer e pensar sobre a profissão, a minha ação, no sentido de solucionar problemas resultantes da prática. Neste sentido, enfrentei os problemas e contratempos como algo capaz de potenciar a minha aprendizagem e a dos alunos.

Com o passar dos meses fui notando que a profissão docente não se resume apenas a lecionar. Daí fui aproveitando os intervalos, para ir mais cedo para o espaço da aula, para que pudesse interagir e me envolver com a comunidade educativa, principalmente com os alunos, para que pudesse entender quem na verdade e fora da aula é o aluno.

Neste ano de estágio adquiri várias competências pedagógicas e profissionais. No entanto, tenho consciência que o meu percurso ainda não está completo, pois ainda há muito que aprender para poder evoluir.

Quero acreditar que este fecho seja apenas um grande começo para uma vida futura que se aproxima, sentindo-me animada e capaz de exercer a profissão docente. No futuro penso ser importante continuar a investir na minha formação, sobretudo, no conhecimento de modalidades mais recentes e estar aberta à inovação e evolução de forma a manter uma constante atualização de conhecimentos.

Para o futuro espero ter a oportunidade de voltar a exercer a prática que tanto me cativa, para isso, necessito continuar a trabalhar para que consiga verdadeiramente alcançar a meta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto. Porto Editora.

ALBUQUERQUE, A., Graça, A., Januário, C. (2005). A Supervisão Pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte.

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: I. Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

BENTO, J. (1987). Desporto “matéria de ensino”. Edições Caminho. Lisboa.

BENTO, J. (1987). Planeamento e avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.

BENTO, J. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física (3º ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

BENTO, J., O. (2006). Pedagogia do Desporto: Definições, Conceitos e orientações. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds), pedagogia do Desporto. Rio de janeiro: Guanabara koogan.

BROPHY, E. E. (1979). Teacher Behavior and its Effects. In Journal Of Education Psychology, 71, (6), 1979, (733-750)

CANARIO, R. (2002). Escola: crise ou mutação? *In: NÓVOA, António (org.) Espaços de educação, tempos de formação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

DEWEY, J. (1938). *Experience & Education*. New York, Coier Book.

DEWEY, J. (1993). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição*. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional.

COCKBURN, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post-Compulsory Education*, 10(3), 373-388. [Disponível em <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all-content=a739068967-frm=abslink>].

FERNANDES, D., (2009). A importância da escola. *A página da educação*, nº185, 84-85. Profedições.

KEMMIS, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp.139-163). London: Kogan Page.

MARTINS, A. (2011). *Observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física. Relatório de Estágio da cadeira de Seminário apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensinos Básico e Secundário, Conferido pela Universidade Lusófona*.

MESQUITA, I; Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto, In Rosado, A; Mesquita, I. (Eds). *Pedagogia do Desporto*, pp, 39-68. Lisboa: Edições FMH – UTL.

NÓVOA, A. (1993). Nota de apresentação. In K. Zeichner. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.

NÓVOA, A. (1995). Os professores e a sua formação. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote

PICONEZ, S. B. C. (coord.). (1991). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. São Paulo: Papiru.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. (1992). Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores. 2.ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. (1997). O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Cortez.

REIS, P. (2011). Observação de aulas e Avaliação do Desempenho docente. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa [Disponível em <http://www.ccap.mim-edu.pt/pub.htm>]

RINK, J.(1993). Teaching Physical Education for Learning (2nd Ed.). Times Mosby College Publishing, ST. Louis.

ROSADO, A.; Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, representações e Serviços, Lda.

ROSADO, A. & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.

ROSENSHINE, B. (1980) How Time is Spent in Elementary Classtoom. In. C. Denham; A. Lieberman (Eds.). *Time to Learn*, Washington DD.C., U.S. Department of Education, 107-126.

SILVA, F.S., (2010). Relatório de Estágio Profissional. Porto: F. Silva. Relatório de estágio com vista á obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

SCHON, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE.

SCHON, D. (1987). Educating the reflective practioner. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

SCHON, D. (1983). The reflective practitioner. London: Basic Books.

SIEDENTOP, D. (1994). Sport Education: Quality PE trough positive sport experiences. Champaign, IL. Human Kinetics.

SIEDENTOP, D. (1996). Student learning in physical education: Physical education and educational reform – The casa of sport education. Champaign, III. Human Kinetics.

SIEDENTOp, D. (2000). Developing Teaching Skills in Physical Education. (4º ed). Mavfield Publishing Company, Moutain View, califórnia.

SCHÖN, D. (1991). The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. São Franscisco: Jossey Bass.

VICKERS, J. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activity. Champaing

Anexos

ANEXOS

Tabela 1: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Área		Objetivo	Dificuldade	Recursos	Estratégias
1	Conceção	Conhecer o contexto da escola	Conhecer o que envolve a escola.	Documentos estruturantes da escola e observação direta do meio envolvente	Pesquisa e elaboração da caracterização da escola e do meio
		Compreender o regulamento interno, estatuto do aluno, PEE, PAA, tendo em vista a eficácia da aprendizagem dos alunos	Utilizar toda a informação dos documentos	Documentos do departamento de Educação Física	Análise dos documentos e da caracterização inicial da turma
		Analisar o calendário escolar 2012/13	Conhecer todas as datas importantes.	Documentos do Ministério da Educação	Realização em grupo (núcleo de estágio)
		Analisar o programa nacional de Educação Física	Apropriar o programa nacional do 10º ano à turma.	Programas de Educação Física do ensino secundário.	Análise dos documentos.
		Analisar os conteúdos a abordar segundo o projeto do agrupamento.	Ajustar o ensino a metas comuns de aprendizagem.	Documentos do departamento de Educação Física.	Reunião com o departamento de Educação Física.
		Elaborar a caracterização da turma	Identificar características do aluno a ter em conta no processo ensino-aprendizagem.	Fichas de caracterização individual do aluno.	Análise das fichas de caracterização individual do aluno.

	Planeamento	Elaborar o planeamento anual	Adaptar o planeamento definido pelo grupo de Educação Física às características da turma, ao roulement das instalações e ao nº de aulas disponíveis.	PAA, roulement dos espaços e os conteúdos programáticos do 10º ano.	Reunião com o departamento de Educação Física.
1	Planeamento	Elaborar as Unidades Didáticas	A procura da informação acrescida para as modalidades que não são tão familiares, ou que não tenham sido contempladas na formação inicial.	Avaliações iniciais e sebatas das respetivas modalidades.	Análise das avaliações iniciais.
		Elaboração dos planos de aula	A formulação de objetivos e a definição de exercícios para os concretiza, tendo em conta o nível da turma e a sua evolução ao longo das aulas,	Orientadora de estágio e documentos do 1º ano do mestrado.	Opinião da Orientadora de estágio e feedbacks da PC.
1	Planeamento	Elaboração de grelhas de observação	Determinar os objetivos de observação.	Exemplos de fichas de observação.	Análise das dificuldades específicas na lecionação das próprias aulas para definir os objetivos de observação para as aulas a observar.

	Realização	Conseguir adequar o plano de aula à qualidade do desempenho dos alunos	Decidir perante o desenrolar da ação	Orientação da PC.	Reflexão na ação e pela procura do conhecimento que permita essa reflexão
		Elaborar a reflexão final de cada aula	Encontrar soluções para as situações das aulas.	Prática –pedagógica e didática.	Reflexão após as aulas com a PC.
		Construir o portefólio digital	Criação da página e organização dos documentos.	Portefólio de PP do 1º ano de mestrado.	Diálogo com outros colegas.
1	Avaliação	Realizar os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) tendo em conta os critérios estabelecidos pela escola.	Criação da ficha de registo com todas as percentagens de avaliação.	Exemplos de fichas de avaliação e documentos do departamento de Educação Física.	Análise dos documentos de avaliação do departamento de Educação Física

Tabela 2: Área 2/3 – Participação na Escola e Relação com a comunidade

Área	Objetivo	Dificuldade	Recursos	Estratégias
2/3	Participar nas atividades extracurriculares dinamizadas pelo Departamento de Expressões ou propostas em Conselho de Turma.	Compatibilidade de horários.	Plano Anual de Atividades; Departamento de EF; Experiência pessoal ao nível da organização de eventos.	Postura participativa e interventiva; Análise das organizações de anos anteriores.
	Compreender a dinâmica do Departamento de Expressões e do Grupo de Educação Física.	Entendimento das funções e da organização dos professores dentro do grupo	Documentos do departamento de Educação Física.	Reunião com o departamento de Educação Física.
	Procurar incutir uma participação ativa dos encarregados de Educação na escola.	Falta de interesse dos encarregados de Educação.	Espírito de iniciativa.	Motivar os pais dos alunos através dos alunos para a participação nas atividades
	Organizar um evento desportivo na escola: Torneio de Voleibol	Organização do evento	Ajuda dos Professores de EF para treinar os seus alunos	Adotar a organização de eventos desportivos fornecidos na licenciatura
	Organizar um evento desportivo fora da escola: ida a Melres	Organização do evento	Ajuda dos Professores de EF para treinar os seus alunos	Adotar a organização de eventos desportivos fornecidos na licenciatura

Tabela 3: Área 4 – Desenvolvimento Profissional

Área	Objetivo	Dificuldade	Recursos	Estratégias
4	Elaborar o Projeto de Formação Individual	Construir o PFI.	Documentos orientadores do estágio; Professor orientador.	Análise dos documentos orientadores.
	Elaborar o estudo investigação-ação.	Conceber os desenhos de pesquisa, proceder aos procedimentos de recolha e como tratar os dados.	Revisão bibliográfica; Professor Orientador e PC.	
	Elaborar o relatório final de estágio.	Refletir sobre todo o processo do Estágio Profissional	Revisão bibliográfica; documentos orientadores do Estágio e prática-pedagógica.	Análise de todos os recursos.