



RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Estágio Profissional: um trampolim para a profissão docente

Relatório de Estágio Profissional
apresentado com vista à
obtenção do 2º Ciclo de Estudos
conducente ao grau de Mestre
em Ensino de EF nos Ensinos
Básico e Secundário ao abrigo do
Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de
Março, e do Decreto-lei nº4/2007
de 22 de Fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho

Diogo Caravana Sousa Moreira

Porto, Setembro de 2015

Ficha de Catalogação:

Moreira, D. (2015). *Estágio Profissional: um trampolim para a profissão docente*. Porto: D. Moreira. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Patrícia Coutinho, pela disponibilidade, pela motivação, pelo exemplo e, sobre tudo, pela paciência em diversos momentos.

Ao meu professor cooperante, Professor Ângelo Correia, pela presença constante, pela orientação, pelo companheirismo, pelas boleias e por ter contribuído para o meu crescimento integral enquanto cidadão.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Ana e Pedro, não só pelo constante apoio mas pela amizade construída e solidificada sobre este ano importantíssimo.

Aos meus pais, por serem os responsáveis de toda a minha formação e pela pessoa que sou. Pelos sacrifícios, confiança e apoio incondicional para que fosse possível concretizar este sonho.

Ao Diogo, ao Fábio, ao Luís, a Raquel, a Rita e ao Renato pela amizade, pelo companheirismo, pela partilha e pela presença em todos os momentos destes dois anos.

Aos meus amigos, pelo apoio constante e por acompanharem de perto mais uma etapa da minha vida.

À Escola Secundária Alexandre Herculano, a todos os professores e funcionários pela forma como me acolheram, pela disponibilidade e pela colaboração ao longo de toda esta etapa da minha formação.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral.....	V
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos.....	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico.....	3
2.1. A descoberta do “EU”	7
2.2. Perspetivas, receios e anseios.....	11
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	15
3.1. Contexto legal e institucional do estágio profissional	17
3.2. A escola: “ o meu lugar”	19
3.3. A Turma: o meu alvo	22
4. Realização da Prática Profissional.....	27
4.1. Choque com a realidade	29
4.2. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem	31
4.2.1. Conceção vs planeamento: A Organização desorganizada	31
4.2.2. Modelar o planeado (planear vs realizar)	36
4.3. Realização	38
4.3.1. Gestão da aula	38
4.3.2. Turma controlada, aula abençoada	40
4.3.3. “Professor esqueci-me do equipamento!”	41
4.4. Modelos de ensino utilizados	43
4.4.1. Modelo de instrução direta	43
4.4.2. Modelo de educação desportiva	44
4.5. Comunicar para instruir	47
4.5.1. Estudo de investigação-ação: a instrução na ação.....	50
4.5.1.1. Resumo.....	50
4.5.1.2. Introdução	51

4.5.1.3. Metodologia.....	54
4.5.1.3.1. Contexto e Participantes	54
4.5.1.3.2. Unidade Didática	54
4.5.1.3.3. Procedimento de Recolha de Dados	55
4.5.1.3.4. Instrumento.....	55
4.5.1.3.5. Análise de Dados	58
4.5.1.4. Resultados	58
4.5.1.5. Discussão dos Resultados.....	65
4.5.1.6. Conclusões	69
4.5.1.7. Referências Bibliográficas.....	70
4.6. O ato avaliativo:	73
4.7. Observação: instrumento pedagógico válido	77
4.7.1. Observar – ver com significado	78
4.7.2. Ser observado	81
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	83
5.1. Aprender a ser professor através de uma comunidade de prática: a Importância de pertencer a um grupo	85
5.2. A direção de turma	88
5.3. Desporto Escolar: o desafio do ensino da natação	90
5.4. A experiência no ensino básico.....	93
5.5. Ser professor: “outside the box”	95
5.5.1. Corta-mato.....	95
5.5.2. Jogos tradicionais	96
5.5.3. Duplas românticas	97
5.5.4. Dia radical: “O sítio das emoções”	100
5.5.5. Peddy paper: alunos surdos - parte integrante da comunidade .	101
6. Desenvolvimento Profissional.....	103
6.1. A Reflexão como elemento chave na formação docente	105
7. Considerações Finais.....	106
8. Referências Bibliográficas.....	113
Anexos	i

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Objetivo da Tarefa	59
Gráfico 2 - Observação	59
Gráfico 3 - Conselho do Professor	60
Gráfico 4 - Tipo de FB emitido.....	61
Gráfico 5 - Questionamento	61
Gráfico 6 - Percentagem de FB emitido	62
Gráfico 7 - Tipo de FB Treino	63
Gráfico 8 - Tipo de FB Competição	64

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modalidades por período e número de aulas lecionadas	33
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha Individual do Aluno	ii
Anexo 2 - Exemplo de Plano de Aula	vi
Anexo 3 - Ficha de Observação Sistemática do Comportamento do Aluno	vii
Anexo 4 - Ficha de Observação Sistemática do Comportamento do Professor.....	viii
Anexo 5 - Ficha de Registo de Observação do Gestão do Tempo de Aula	ix
Anexo 6 - Ficha de Pontuação e Classificação	x
Anexo 7 - Ficha de Registo de Observação do Feedback Pedagógico.....	xi
Anexo 8 - Resultados Específicos do Tipo de FB nas Diferentes Vertentes (Treino e Competição): Estudo de Investigação-Ação	xii
Anexo 9 - Duplas românticas.....	xvi
Anexo 10 - Poster Apresentado nas IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional.....	xvii

Resumo

O presente documento procura relatar as experiências vividas de um estudante estagiário no seu ano de afirmação e descoberta do verdadeiro significado da profissão docente. Este procura ser uma reflexão intimista do percurso percorrido e interpretação do processo que me levou à construção da minha identidade profissional. Encontra-se inserido no segundo ciclo de estudos em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. As experiências relativas ao estágio profissional decorreram na Escola Secundária Alexandre Herculano sob a supervisão de um Professor Cooperante e um Professor Orientador. O respetivo relatório encontra-se subdividido em seis capítulos distintos: o primeiro, denominado “Enquadramento Biográfico” procura dar uma introdução ao leitor de quem é o Estudante Estagiário, bem como as suas ambições e expectativas inerentes ao Estágio Profissional; o segundo, intitulado “Enquadramento da Prática Profissional”, procura dar a conhecer o contexto legal e institucional onde me encontrava inserido, bem como a caracterização da escola cooperante e turma residente; o terceiro, designado “Realização da Prática Profissional”, procura ilustrar as estratégias implementadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades sentidas enquanto docente da disciplina de educação física. Neste mesmo capítulo, encontra-se o estudo de investigação-ação realizado, cuja temática assenta na caracterização do feedback pedagógico. O quarto capítulo, centra-se na “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, onde são relatadas as experiências vivenciadas em atividades não letivas e das relações estabelecidas com a comunidade escolar. O quinto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, procura transcrever a reflexão como parte integrante da profissão docente, enaltecendo a sua importância e contribuição para a (re)construção da minha identidade profissional. O sexto e último capítulo, procura funcionar como um contexto de despedida de toda esta experiência vivenciada e as minhas perspetivas futuras face à profissão.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, PROFISSÃO DOCENTE, FEEDBACK PEDAGÓGICO.

Abstract

The present report intends to provide a narrative of the experiences lived by a pre-service teacher on his first year of the teaching profession. The purpose is to provide an intimate reflection of the on going process lived during the practicum that led me to build my professional identity. The report is part of the Masters in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The practicum took place at Alexandre Herculano High School, with the supervision of the cooperating teacher (school) and the faculty supervisor. The report is divided in six main chapters: the first entitled “Biographic Background”, which gives an introduction to the reader about the pre-service teacher and his expectations in the practicum; the second entitled “Professional Practice Framework”, describes the legal, institutional and functional context of the practicum as well as the cooperating school and the taught class; the third entitled “Realization of Professional Practice”, illustrates the main difficulties encountered and the strategies implemented throughout the teaching-learning process as a teacher of physical education. This chapter also includes the action-research study about the pedagogical feedback. The fourth chapter focuses on the “Integration and Participation in School” and reports the experiences in non-teaching activities and relationship with the school community. The fifth chapter, “Professional Development”, describes the importance of reflection in teaching and its contribution to the (re)construction of my personal identity. The sixth chapter pursuit to analyze the overall practicum process as well as to present the future perspectives.

KEY-WORDS: PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, PRE-SERVICE TEACHER, TEACHING PROFESSION, PEDAGOGICAL FEEDBACK

Lista de Abreviaturas

- AEAH:** Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
- CoP:** Comunidade (s) de Prática
- DT:** Diretor de Turma
- EE:** Estudante Estagiário
- EF:** Educação Física
- EP:** Estágio Profissional
- ESAH:** Escola Secundária Alexandre Herculano
- FADEUP:** Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FB:** Feedback
- ISMAI:** Instituto Superior da Maia
- MEC:** Modelo de Estrutura de Conhecimento
- MED:** Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS:** Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MID:** Modelo de Instrução Direta
- NE:** Núcleo de Estágio
- PC:** Professor Cooperante
- PO:** Professor Orientador
- PNEF:** Programa Nacional de Educação Física
- UD:** Unidade Didática
- UP:** Universidade do Porto
- TEIP:** Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. Introdução

O presente documento testemunha uma experiência única e o culminar de uma longa caminhada que encerra a minha etapa de formação. O respetivo procura ilustrar as vivências adquiridas ao longo do Estágio Profissional (EP), experiência essa que foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional inserida no 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Segundo Matos (2014)¹, o EP é definido como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional prático, numa interpretação atual da relação teórico-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Este projeto tem o objetivo da formação do professor profissional, fomentador de um ensino de qualidade, que seja capaz de refletir, analisar e interpretar o que faz, justificando as suas ações em concordância com os critérios do profissional docente. Ainda sobre esta temática, Batista (2014) afirma que o EP procura uma melhoria dos processos formativos dos futuros professores, direcionando a atenção para o espaço real de prática do EP. Conclui-se, portanto, que o EP se constitui um espaço de excelência para a experimentação, reflexão e aquisição de novos conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento do estudante estagiário (EE) (Batista, 2014).

O meu EP teve lugar na Escola Secundária Alexandre Herculano (ESAH), situada na cidade do Porto. À escola foi atribuído um núcleo de estágio (NE) constituído por três elementos, que seriam orientados continuamente por um professor residente, Professor Cooperante (PC) e por uma professora da faculdade, Professora Orientadora (PO). Foi-me adjudicada uma turma residente do 10º ano e uma turma partilhada do 5º ano de escolaridade.

De modo a testemunhar as experiências vividas ao longo desta experiência profissional, o presente relatório encontra-se subdividido em seis capítulos distintos: o primeiro, denominado “Enquadramento Biográfico”, procura dar uma introdução ao leitor de quem é o EE, bem como as suas ambições e expectativas inerentes ao EP; o segundo, intitulado “Enquadramento da Prática Profissional”, procura dar a conhecer o contexto legal e institucional onde me

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

encontrava inserido, bem como a caracterização da escola cooperante e turma residente; o terceiro, designado “Realização da Prática Profissional”, procura ilustrar as estratégias adotadas no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem e as respectivas dificuldades sentidas enquanto docente da disciplina de educação física (EF). Neste mesmo capítulo, encontra-se o estudo de investigação-ação realizado, cuja temática assenta na caracterização do feedback (FB) pedagógico. O quarto capítulo, centra-se na “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, onde são relatadas as experiências vivenciadas em atividades não letivas e das relações estabelecidas com a comunidade escolar. O quinto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, procura transcrever a reflexão como parte integrante da profissão docente, enaltecendo a sua importância e contribuição para a (re)construção da minha identidade profissional. O sexto e último capítulo, procura funcionar como um contexto de despedida de toda esta experiência vivenciada e as minhas perspetivas futuras face à profissão.

2. Enquadramento Biográfico

2.1. A descoberta do “EU”

A definição de identidade caracteriza-se por ser um processo prolongado de forma dinâmica com o intuito de reinterpretar os nossos valores e experiências. Cada profissional é encarregue da construção da sua própria identidade, no entanto, a sua construção é, nas palavras de Graça (2014, p. 44), “um processo equacionado a diversos níveis da complexa trama da estrutura social em que se enreda a capacidade de agência de cada sujeito”.

A construção da identidade profissional do professor assemelha-se a construção da nossa própria identidade. A respetiva está longe de se assumir como uma tarefa individual, linear e de aquisição de experiências passadas, mas sim, como uma gincana complexa de processos de formação e socialização, nunca descartando a ação social de cada pessoa (Graça, 2014). Assim sendo, considero importante, enquanto candidato a futuro professor de EF, dar a conhecer a quem lê e avalia todo este meu processo de formação quais as experiências vividas enquanto estudante de Desporto. Desta forma exponho o meu retrato pessoal, onde refiro alguns aspetos da minha vida, do ponto de vista desportivo, por entre as páginas que se seguem.

A 30 de Abril de 1992 em Cedofeita, freguesia da cidade invicta, no hospital da Lapa, mais uma vida iniciava o seu rumo, até hoje. Era, então, o nascimento de um menino com 4,5 quilogramas e 54 centímetros, de nome Diogo Caravana Sousa Moreira. Diogo, nome escolhido pelos pais por simples gosto; Caravana, nome invulgar pertencente ao lado materno, já com alguns anos de história; Sousa, nome representativo dos dois lados e por último Moreira, nome que continuará a sua linhagem.

Desde pequeno, acanhado e sem grande dom da palavra, procurava no movimento e na alegria de jogar a integração com os outros. No recreio da escola, em campos de futebol improvisados, jogar era algo que realmente me completava. Desde a primária que a minha ansiedade crescia exponencialmente quando a hora da aula de EF se aproximava. Apesar de não ter consciência de que queria que o desporto estivesse presente profissionalmente na minha vida, sabia que à medida que ia crescendo teria de me fazer acompanhar dele.

De igual forma, os meus pais acompanhavam a ideia de que o desporto é algo saudável e que deve escoltar o crescimento da criança. Consequentemente

como forma de agradar ao seu menino, ainda na primária, fui inscrito em três modalidades bem distintas umas das outras: Natação, Karaté e Futebol. Iniciei a prática da natação com cinco anos de idade. Era levado pelo meu avô que, no seu passo lento e desgastado, me contava histórias para que eu pudesse relaxar e esquecer alguma fobia à água. No entanto, esta experiência foi curta, servindo apenas como uma experiência onde aprendi os pré-requisitos básicos para nadar. Paralelamente ao início da prática da natação, houve, também, o interesse pelo Karaté. Sem razão aparente, esta modalidade foi iniciada com empenho e de sorriso no rosto. Durante a primária, a modalidade estava inserida numa espécie de programa curricular oferecido pelo infantário que eu frequentava. Como tal, durante quatro anos, o Karaté foi praticado nesse mesmo espaço. O gosto e o interesse pela modalidade acompanhavam de forma progressiva o meu crescimento. Contudo, aquando do término da estadia na casa que me viu crescer (infantário), foi altura de procurar outro dojo para dar continuidade à prática da modalidade. Uma vez encontrado, o Karaté acompanhou-me até aos 17 anos, tendo posteriormente deixado de praticar devido à incompatibilidade de horários. Durante estes 12 anos de prática ficaram amizades sólidas que não vão ser esquecidas, diversos campeonatos disputados com a atribuição das mais diversas classificações e um sentido de introspeção, disciplina e respeito adquiridos de entre os pontapés, murros e gritos que ecoavam no pavilhão.

Como grande apaixonado que fui e sou do Desporto rei (Futebol), não faria sentido deixá-lo de parte. Tal como qualquer criança, sonhava na altura tornar-me um grande jogador de futebol. Sonhava pisar os majestosos relvados que via na televisão e com a camisola do meu clube (Futebol Clube do Porto) marcar golos que fariam inveja aos melhores artilheiros da época. No entanto a experiência no Futebol foi um pouco intermitente e sem grande regularidade. Devido à minha tacanhez de infância, nunca fui capaz de me integrar a cem por cento numa equipa e a regularidade de treinos não era algo que me satisfazia. Apesar de tudo, ainda pratiquei durante quatro anos esta grandiosa modalidade num clube próximo do meu local de residência (Atlético Clube Alfenense). Fiquei a compreender o que era o treino, o espírito de equipa, bem como os segredos do balneário. Na minha memória ficou marcado o meu primeiro jogo, a primeira

vez que vesti uma camisola com um peso significativo e, ainda, a sensação de pertencer a um grupo, a uma família desportiva.

Ao longo do meu percurso académico, procurei sempre que o desporto estivesse presente. Na transição do ensino básico para o secundário, surgiu a primeira decisão importante na minha vida, nomeadamente qual o curso que iria escolher para determinar a minha profissão futura. A minha escolha foi imediata! Queria seguir o curso tecnológico de desporto. No entanto, essa opção acabou por ser adiada, uma vez que este curso não se realizou na escola no respetivo ano. Optei, assim, por seguir o curso de ciências e tecnologia, por influência dos amigos e, na minha opinião, por ser o curso mais abrangente para uma tomada de decisão no futuro. Durante os anos de adolescência e do ensino secundário, acabei por me questionar se realmente era o curso de desporto que queria seguir. A biologia começava a despertar interesse na minha mente fértil de adolescente. Mas seria este entusiasmo suficiente?

Chegou o momento! Era altura de responder com certeza à pergunta que nos fazem quando somos crianças: “O que é que queres ser quando fores grande?”. Sabia que a resposta de outrora iria ser insuficiente face a esta nova/velha pergunta. Sabia que responder “Quero ser grande” não me iria servir de nada. Era um momento importante de reflexão. Todos aqueles momentos de “meditação” no final das aulas de Karaté teriam realmente uso. “Quero seguir Desporto! Quero ser Professor de Educação Física!”, escolhi eu após verificar que era a única profissão que preenchia todos os requisitos das minhas ambições e que realmente me completava.

Após esta decisão, tinha, agora, de escolher a instituição de ensino superior que me iria ajudar a concretizar o meu sonho. Era minha intenção candidatar-me a estudante da Faculdade de Desporto na Universidade do Porto (FADEUP). No entanto não consegui a classificação necessária para entrar nesta instituição, muito em parte devido a decisões e indecisões imaturas e infundadas que caracterizaram a minha adolescência e à capacidade de comunicar com os outros que apenas surgiu mais tarde na minha vida.

Inscribi-me no Instituto Superior da Maia (ISMAI), onde após três anos e longas viagens de metro concluí a licenciatura em Educação Física e Desporto. Durante estes três anos, para além de conhecimentos, recolhi amizades e momentos inesquecíveis que guardo num lugar especial. No terceiro ano da

licenciatura, em 2013, a porta do treino abriu a primeira brecha, ao ser convidado para integrar a equipa técnica da *Milan Scuola Calcio*, dando, assim, início à minha carreira como treinador. Esta foi a primeira experiência que tive na minha área de estudos e na modalidade que mais me faz vibrar. No início mostrava-me algo apreensivo, uma vez que era a primeira vez que estava a desempenhar a função de treinador de forma profissional e séria. Nesta fase, já não adiantava o facto de ter jogado. Teria agora de ser capaz de transmitir todos os conhecimentos apreendidos até então sobre a modalidade. Desta primeira experiência retiro um vasto conhecimento sobre a vertente do treino que ainda hoje se faz acompanhar, dando sinais de não querer terminar.

No entanto, mantive sempre no pensamento que iria prosseguir os meus estudos na FADEUP, particularmente, no âmbito do mestrado em ensino da EF.

Terminada a etapa da licenciatura, chegou finalmente o momento de concretizar o sonho. Tirar o grau de mestre na FADEUP! O primeiro ano, dedicado a uma vertente curricular mais teórica revelou-se rico em aprendizagens e conhecimentos, onde adquiri uma base sólida, que me permitiu enfrentar este ano de estágio com um olhar crítico e focado. Era realmente isto que queria e não há sucesso sem uma combinação profícua entre trabalho e esforço. Falta pouco para concretizar o sonho. Muito pouco! O 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS), dedicado ao EP, foi, sem dúvida alguma, a derradeira etapa da minha formação. O respetivo ano foi caracterizado de grande exigência, mas acompanhado de enriquecimento cognitivo e pessoal. Foi certamente um ano que irei mais tarde recordar.

2.2. Perspetivas, receios e anseios

Para nós, professores estagiários, o ano de estágio é a aplicação de tudo o que foi apreendido nos anos académicos anteriores, (licenciatura e mestrado). Deve ser entendido como um processo consciente e inequívoco, prolongado e profundo, diariamente construído, desconstruído e novamente reconstruído, com muitos avanços e alguns recuos (Rolim, 2013). É a primeira experiência no mercado de trabalho, na nossa área de estudos, e procura que o aluno tenha uma aproximação à realidade onde irá atuar, incluindo nessa mesma prática a base teórica já aprendida, construindo uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola (Pimenta, 2005). Como tal, as expectativas e as questões sobre o que o futuro aguarda são inúmeras e de difícil resposta. Qual iria ser a minha escola? Quem seria o professor que me iria acompanhar dia a dia na minha jornada? Quem seria o orientador? Qual seria a minha turma? O que lhes vou ensinar e de que forma? Eram algumas questões que, por vezes, me faziam abstrair do mundo real e refletir sobre o que iria acontecer dentro de em breve.

A minha opinião relativamente ao estágio vai muito ao encontro das palavras de Flores (cit. por Queirós, 2014, p. 70) quando refere que “o ano de estágio trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas, também, com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades pelas tarefas que se assume”. Como tal, defini como grande objetivo para este ano, onde vivencio uma experiência única e me cabe a mim desempenhar o papel de professor e aluno em simultâneo, acumular o máximo de experiências e conhecimentos ao nível de lecionação, gestão e organização de aula, desenvolvendo competências profissionais, promovendo o espírito crítico e reflexivo capaz de dar resposta aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2013)². Procuro encontrar realmente resposta para a primeira pergunta que me foi colocada pelo PC: “Para ti, o que é ser Professor?”.

Naturalmente surgiram dúvidas e questões que na hora não tinham resposta e com a ansiedade crescente parecia que não iria encontrar o que procurava com tanto afinho. Estas questões prendiam-se com o facto de desconhecer que era o EP, nem nunca ter tido um contacto significativo com o

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP respetivamente ao ano letivo 2014/2015.

mesmo. De que forma iria conseguir transmitir conhecimento aos meus alunos? Será que a minha turma me vai respeitar? De que forma iria o PC estar presente ao longo de todo este processo? Quais as vantagens que a vertente do treino me iria trazer face a este novo desafio que iria enfrentar?

A esta mescla de sentimentos, denominamos de confronto com a realidade que nas palavras de (Queirós, 2014) define-se como uma comum expressão, que visa fazer referência à situação pela qual os professores passam no seu primeiro contacto com a docência, quando os dilemas vividos assumem uma dimensão assustadora, fruto muitas vezes de um distanciamento do idealizado com o realmente vivido. Senti este primeiro choque no primeiro dia em que me apresentei na escola.

A escola que testemunhará todo este meu trajeto (ESAH) coloca ainda mais pressão no meu desempenho, uma vez que se trata de uma escola centenária com vários anos de ensino, onde estudou o meu pai, e que, para mim, se constata um pouco desconhecida. No que à minha turma residente diz respeito, esperava inicialmente que esta fosse séria, responsável e empenhada em todas as tarefas propostas e que, no final, fosse capaz de transparecer todos os conhecimentos transmitidos por mim nos diferentes domínios, nomeadamente no saber (cognitivo), no saber-fazer (domínio motor) e no saber ser (domínio socio afetivo). Para além disso, foi meu objetivo ao longo do presente ano letivo estabelecer uma boa relação professor-aluno de forma a os poder ajudar em tudo o que estivesse ao meu alcance. Almejava igualmente desenvolver um bom relacionamento com os elementos do NE. Acreditava que este fator era muito importante uma vez que a constante troca de informação e apoio iriam ser elementos sempre presentes, visto estarmos todos a passar por experiências semelhantes. Atentando nas palavras de Ferreira (2013), reconhece-se que o NE detêm um papel fundamental na evolução profissional de um EE, visto funcionar como uma comunidade que partilha preocupações e paixões comuns pelo que faz. Ansiava, igualmente, ter o grupo de EF, repleto de professores capazes de ajudar, cooperar e transmitir novos conhecimentos. Não menos importante, perspectivava que o PC fosse uma pessoa íntegra, sempre presente, com um olhar crítico e exigente, que me fizesse evoluir e me ajudasse a crescer enquanto profissional e pessoa. Visto que este seria uma presença constante no meu dia-a-dia, desempenhando um papel muito mais significativo

do que um mero observador, considerei o PC como “um mapa, que entre um ponto de partida e um destino, me mostrava os possíveis caminhos.” (Ferreira, 2013, p. 122). Era de esperar também o crescimento de uma ligação pessoal entre o PC e o seu NE. No que concerne ao PO, identificava-o como uma figura académica que me iria ajudar a crescer e que me iria apoiar neste longo percurso como aluno que ainda sou. A esta figura menos assídua mas com grande omnipresença, para além da supervisão estava delegada a função de abrir uma janela para o futuro, proporcionando ao estagiário de amanhã, uma breve antevisão do que o espera (Rolim, 2013). À semelhança do que acontece com o PC ansiava o desenvolver de uma relação pessoal com o PO.

Em suma, esperava que o EP se revelasse como um novo desafio, uma nova etapa que me iria proporcionar uma formação de excelência, importante para minha formação enquanto professor devido ao contexto em que este ocorre, às interações sociais que iria estabelecer, bem como a panóplia de tarefas e funções que iria desempenhar.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto legal e institucional do estágio profissional

No que diz respeito ao EP, ao abrigo do regulamento instaurado pela FADEUP, este está organizado de forma a convergir as orientações legais, funcionais e institucionais. No seu enquadramento legal, o EP encontra-se regulado pelo Decreto Lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, referentes à obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

No que concerne às orientações funcionais, 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 e decorre nos terceiro e quarto semestres. O EP visa não só a prática do exercício da vida profissional supervisionada em contexto real, numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP, mas, também, a realização do relatório de EP, orientado por um Professor da Faculdade (PO), que deverá ser posteriormente defendido perante um júri em provas públicas.

De forma a operacionalizar a prática de ensino supervisionada em contexto real, a FADEUP distribui os seus EE por diversos NE (constituídos por três ou quatro elementos), o PO (da faculdade) e o PC (da escola). Relativamente a estas duas figuras, importa enunciar as suas funções para melhor compreender o papel dos respetivos na formação do EE. Ao PO cabe a função de supervisionar o EP, acompanhando a elaboração de documentos, estando presente nas atividades, motivando o EE na aprendizagem ao longo da vida, dando sempre espaço a que este seja capaz de desenvolver a sua autonomia profissional. Por outro lado, o PC possui um acompanhamento mais regular, tendo a função de guiar o EE, de forma gradual, na sua prática profissional, possibilitando que a participação do EE passe de uma participação periférica para uma participação mais intensa, significativa e deliberada (Batista & Queirós, 2013). Por sua vez, o EE possui a função de prestar serviço docente nas turmas (ensino básico ou secundário) do PC³, podendo estas turmas ser

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

partilhada, quando todo o NE está encarregue de lecionar essa mesma turma, ou a turma residente, quando o EE fica encarregue de uma turma que será “sua” ao longo do ano letivo. No entanto, todo este processo será supervisionado e avaliado tanto por este docente (PC) como pelo PO.

Numa apreciação global, o EP procura integrar o professor iniciante no exercício da vida profissional, envolvendo-o numa situação real de forma progressiva e orientada, procurando desenvolver as suas competências profissionais capacitando-o de dar resposta aos desafios e exigências da profissão⁴. Partindo deste raciocínio, o documento de Normas Orientadoras de EP, descreve três áreas de desempenho que se revelam como sendo as linhas orientadoras de competências sobre as quais o EE irá incidir toda a sua atenção procurando dominá-las: área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade; área 3- Desenvolvimento Profissional. Segundo o mesmo documento, a cada área de desempenho acima exposta, são contemplados os seguintes aspetos: âmbito, objetivo geral, competências gerais a desenvolver pelos estudantes estagiários e tarefas gerais a realizar. Podemos então afirmar que o EP é uma unidade curricular que procura capacitar o futuro docente, de EF, com ferramentas que o auxiliem a desenvolver competências na experiência refletida e com significado. Competências estas que deve ser entendidas como um processo inovador de aprendizagem, um processo situado, cuja responsabilidade caberá, naturalmente, ao principal ator, o EE (Batista et al., 2012). O EE detém, através do EP, a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática (Batista & Queirós, 2013).

⁴ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP respetivamente ao ano letivo 2014/2015 (Matos, 2014).

3.2. A escola: “ o meu lugar”

A introdução do EE num contexto real é vista como uma prática de ensino que fornece aos professores de amanhã a oportunidade de emergirem na cultura escolar, usufruindo das suas mais diversas vertentes (normas, valores, práticas e costumes) dando importância ao sentir, o pensar e a ação daquela comunidade específica (Batista & Queirós, 2013). No mesmo sentido existe a crença de que é neste contexto de ensino real, onde a relação com professores experientes é constante, que os futuros docentes adquirem os elementos que perfazem a atividade do professor (Keay, cit. por Batista & Queirós, 2013, p. 33). Podemos então considerar que as escolas cooperantes desempenham um papel fulcral na evolução do EE, sendo classificadas como espaços socializantes para a profissão, ressaltando como elementos nos processos de construção identitária dos estudantes estagiários (Batista, 2014).

Analisar o contexto pedagógico onde vamos figurar como principais agentes educativos é um ponto de partida benéfico para alguém que está a vivenciar a primeira experiência enquanto docente na disciplina de EF. Através desta análise, ficamos a conhecer os recursos materiais e humanos disponíveis, as normas e regras do seu funcionamento, as atividades calendarizadas para o presente ano letivo bem como o papel que a EF desempenha na respetiva escola.

A escola que vai acolher e acompanhar toda a minha jornada de professor estagiário é a ESAH. Situada no ceio da cidade Invicta, mais concretamente na avenida Camilo pertencente a freguesia do Bonfim, o edifício quase centenário funciona como sede a um agrupamento com nove estabelecimentos de ensino, seis escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária (homologado em 4 de julho de 2012). O edifício da ESAH é da autoria do arquiteto português José Marques da Silva (1869-1947). Este imóvel, como é do conhecimento geral, foi, em janeiro de 2011, classificado monumento de interesse público, atendendo ao lugar de destaque que ocupa na história do ensino liceal (liceu Alexandre Herculano) e ao seu valor arquitetónico e urbanístico.

O Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH) possui uma oferta educativa para todas as faixas etárias, desde o ensino regular (da

Educação Pré-Escolar ao 12º ano do ensino secundário), ensino profissionalizante e/ou de preparação para a vida ativa (Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais), ensino vocacional, ensino recorrente e o Programa Português Para Todos. Neste último modelo educativo, a escola distingue-se por ser uma referência na Educação Bilingue de Alunos Surdos. Para além desta distinção, a escola abrange, também, uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência. É, ainda, pertinente salientar que a escola se encontra abrangida pelo programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que visa ajudar alunos que se encontram em risco de exclusão social e escolar.

Para além desta oferta educativa, a ESAH, possui ainda atividades de complemento curricular⁵, tais como o laboratório de Matemática, que tem como objetivo cativar os alunos através da prática no ensino da matemática, um plano tecnológico de educação, que procura criar nos alunos um gosto pelas novas tecnologias e comunicação, um plano de educação para a saúde, que visa acabar com os hábitos de vida sedentária orientando os alunos na escolha de uma vida saudável, entendida como bem-estar físico, mental e social. Por último, ao nível desportivo, a escola abrange, também, o programa do desporto escolar, que procura familiarizar os alunos com as práticas desportivas extras curriculares.

Apesar das notórias dificuldades que a escola apresenta, esta procura não descurar o ensino de qualidade e, neste sentido, acolhe e dá oportunidades a que futuros profissionais da atividade docente experienciem, pela primeira vez, o que é ser professor nas suas instalações, estabelecendo uma ligação de reciprocidade de partilha de conhecimentos científicos e pedagógicos entre o AEAH e as várias instituições de ensino superior⁶. Assim sendo, a ESAH estabelece protocolos com entidades do ensino superior, tais como: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP), Faculdade de Ciências da UP, Faculdade de Desporto da UP, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP, Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto, do ISMAI, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa.

⁵ In Regulamento interno da Escola Secundária Alexandre Herculano, 2013-2017.

⁶ In Projeto educativo da Escola Secundária Alexandre Herculano, 2013-2017.

Analisando a sua estrutura física, a ESAH apresenta um elevado estado de degradação. No entanto, as suas condições são suficientes para o seu total funcionamento. Em funcionamento estão uma cantina, um bar, biblioteca, sala de computadores, salas de aula, variadíssimos recreios com espaços abertos e fechados e, ainda, um museu da história natural.

Contemplando as instalações disponíveis para a disciplina de EF, a escola dispõe de dois campos de basquetebol exteriores (com quatro tabelas), um campo de Andebol, Futebol e Voleibol (com duas balizas para as duas primeiras modalidades e uma rede desmontável para a terceira). Ainda referente ao espaço exterior, a escola dispõe de uma pista de atletismo e uma caixa de areia para a realização de salto em comprimento. No seu interior há um ginásio grande, destinado à prática de Voleibol (com rede desmontável) e Basquetebol (campo com duas tabelas), e, ainda, um ginásio pequeno, direcionado para a modalidade de ginástica, uma vez que é um ginásio sem marcações e onde se encontra armazenado todo o material referente a essa modalidade (colchões, boque, espaldares, plintos, trampolim e cordas). Ainda no seu interior, a escola disponibiliza uma piscina com 11 metros por 9 metros para a prática da modalidade de Natação, algo pouco comum nas escolas portuguesas, uma sala com quatro mesas de ténis de mesa, uma sala de aula (para a componente teórica), uma arrecadação onde se encontra o material das diferentes modalidades e, ainda, uma sala para os professores de EF.

Pese embora o número de recursos seja favorável, a lecionação nos espaços supra citados pode, por vezes, demonstrar-se uma tarefa de difícil execução, uma vez que o espaço de aula é limitado ou inadequado. Quero com isto dizer que o dito ginásio grande apenas apresenta marcações destinadas à prática de duas modalidades (Voleibol e Basquetebol), e a sua designação de grande é insuficiente, no sentido em que duas turmas de trinta alunos dificilmente conseguem dividir o espaço da prática. Ainda neste mesmo espaço é de considerar que nos meses em que as condições climatéricas se mostram adversas, há infiltrações que acabam por molhar o piso, tornando-o escorregadio e propício a lesões. No ginásio pequeno, há também uma notória degradação do solo, ao ponto de ser possível verificar quebras nas tábuas de madeira.

Reconhece-se então que a formação de professores, designadamente em contexto real de prática, dada a natureza e complexidade, bem como a sua

legitimidade e tudo aquilo que a envolve, por vezes conduz a caminhos difíceis de percorrer. No entanto estas adversidades tornam o percurso de procura pelo caminho correto mais atrativa. Como afirma Novoa (cit. por Batista & Queirós, 2013, p. 39) "é imprescindível construir uma formação de professores dentro da profissão; e, por isso, o estágio profissional deve ser recordado como um terreno privilegiado de início dessa construção".

Apesar das dificuldades verificadas, esta é a minha realidade, a qual não trocava por nenhuma outra. Este desgaste é por mim encarado como uma vasta experiência de ensino, por onde passaram meninos (as) que hoje são Homens, que desde polícias a médicos, procuram desempenhar um papel ativo na sociedade, demonstrando valores, crenças e ideais, desenvolvidos neste estabelecimento de ensino.

3.3. A Turma: o meu alvo

No primeiro dia de aulas a ansiedade e incógnita sobre a turma com quem iria trabalhar pairava no ar, não sabia, ainda, qual seria a minha, nem tão pouco qual o nível de ensino que me estava destinado (ensino básico ou secundário). Sabia, apenas, que iria ser apresentado às turmas do PC como o professor estagiário de EF e que nas cadeiras em frente, com um olhar atento e avaliativo, estariam possivelmente aqueles com os quais iria trabalhar durante este ano. Em todas as apresentações o PC deu o primeiro passo, definiu regras e objetivos, afirmando sempre que estas seriam extensivas a nós, professores estagiários. No final da primeira semana, após uma reunião com o PC, fiquei, então, a saber que estaria encarregue de uma turma de 10º ano, com quatro alunos repetentes (uma das quais se encontrava a fazer melhoria à disciplina de EF). A turma era constituída por vinte e nove alunos, dos quais, dezassete eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, com uma média de idades a rondar os quinze anos. Constatei, então, que os meus alunos eram apenas sete anos mais novos do que eu, e que um dos alunos repetentes conseguiu fazer apenas três anos de diferença de mim. Esta proximidade de idades levou-me a refletir, desde cedo, quais seriam as dificuldades e as facilidades que iria encontrar. Por um lado, seria mais fácil criar laços de empatia com os alunos, facilitando, assim, o

processo ensino-aprendizagem. Por outro, poderia originar problemas de autoridade uma vez que, normalmente, o respeito vem associado aos mais velhos e mais experientes na área. Assim, de forma a garantir a autoridade e o controlo da turma desde o início, optei por adotar uma abordagem mais assertiva e séria, para que a empatia e o respeito estivessem interligados.

O conhecimento profundo da turma foi uma das primeiras prioridades, uma vez que no primeiro dia de aulas, durante a apresentação, apenas fiquei apenas com uma apreciação global da turma. Através de uma análise superficial das características da turma, foi possível constatar que se tratava de uma turma bastante heterogénea e de difícil trato em termos comportamentais, com a existência de pequenos grupos dentro da turma, formados nos anteriores níveis de ensino. Pese embora a informação retida fosse deveras importante, não satisfazia por completo todo o meu interesse em ficar a conhecer quem era aquele grupo que me olhavam como seu professor e me via como uma figura de confiança que lhes iria transmitir conhecimentos ao longo de todo o ano letivo. Optei, então, por elaborar fichas de caracterização individual (Anexo 1) para entregar a cada aluno. Nestas constavam perguntas que achava pertinente para ficar a conhecer melhor os meus alunos e, assim, satisfazer qualquer curiosidade excedente. Foi possível, então, apurar que apesar de a disciplina de EF não ter qualquer peso para a média final (onde para muitos perdeu qualquer tipo de credibilidade), toda turma se mostrou disponível para a sua prática, encarando-a como uma disciplina séria e exigente, onde os seus objetivos residiam em evoluir em termos técnicos e táticos nas diferentes modalidades e obter sempre a melhor classificação possível. Para além disso, alguns alunos perspetivavam que a disciplina de EF promovesse uma melhoria da condição física, bem-estar e recreação. Pese embora o gosto demonstrado por esta disciplina, foi com curiosidade que constatei que apenas doze dos vinte e nove alunos, praticava algum desporto federado ou outro tipo de atividade física, sendo que cinco deles eram praticantes de desporto coletivos (Futebol, Rugby, Basquetebol e Andebol) e os restantes de modalidades individuais (Dança, Remo, Canoagem, Natação, Artes Marciais). Importa destacar três alunos praticantes de remo que já foram chamados à seleção nacional para prestar provas e competir, defendendo orgulhosamente as cores da seleção das quinas. No que concerne ao gosto e preferência pela prática de modalidades, atestei que há uma clara tendência para

que os rapazes escolham o Futebol como modalidade de eleição e as meninas o Voleibol como disciplina predileta. Na lista das modalidades menos apreciadas é de destacar a Ginástica, onde não é necessário fazer distinção de sexos para perceber, que de uma maneira global, não há na turma quem aprecie esta modalidade.

Importa, ainda, referir que nenhum aluno da turma apresentava qualquer enfermidade que fosse impeditiva de realizar a vertente prática da disciplina, com a exceção de duas alunas que no segundo período apresentaram atestado médico comprovativo de dispensa irrevogável para o mesmo. Em ambos os atestados era declarado que as alunas não poderiam realizar a modalidade de natação devido a problemas respiratórios.

É de notar que os alunos, na generalidade apresentavam uma boa predisposição para a prática das modalidades lecionadas, revelando empenho, criatividade e motivação, na organização e realização das tarefas proporcionadas. Ainda assim é de realçar que apesar da grande disponibilidade, esta é uma turma bastante heterogénea, nomeadamente quando há a diferenciação entre géneros (masculino e feminino). Analisando o seu parecer cognitivo, é de salientar que na sua generalidade, a turma, apresenta algumas dificuldades no conhecimento das modalidades na sua globalidade (técnica, tática e regras).

Pese embora a heterogeneidade da turma, as suas diferenças de género, motivação, gostos, interesses e predisposição para a prática das atividades da disciplina, a sua grande maioria a turma relacionava-se com grande estima e harmonia. Destaca-se, apenas, alguns elementos que não eram tão recetivos às mais variadas opiniões e ripostavam de forma agressiva, provocando por vezes mau ambiente no ceio da turma.

A minha aguçada curiosidade pela descoberta de quem eram os meus alunos, revelou-se algo bastante importante, no sentido em que me permitiu desde logo recriar o meu método de ação para que fosse de encontro às expectativas dos discentes, tendo sempre como base a seriedade e a exigência durante todo o processo ensino-aprendizagem. É então de considerar que a turma é parte integrante e fundamental em todo o processo de evolução do EE, não só por ser a matéria-prima principal, mas também pelo significado que detêm para o mesmo. Estes foram os nossos primeiros discentes, os primeiros a quem

tivemos o privilégio de partilhar conhecimentos e experiências, trocar ideias e desenvolver a primeira relação entre professor e aluno. Foram também alvo da nossa avaliação, pois através dos conhecimentos adquiridos por estes é que é possível perceber se na realidade fui ou não um bom professor. Foram eles que me ajudaram a desenvolver e a recriar a minha identidade profissional, bem como a dissuadir-me da vertente treino, que por muitas bases que me tenha fornecido, é completamente diferente da realidade escolar. Considero então a minha turma como parte integrante de toda esta minha evolução, que me ajudou a crescer enquanto estudante, profissional e pessoa.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Choque com a realidade

O EP revelou ser um dos momentos mais marcantes ao longo de toda a minha formação. Foi um duro e extenso ano de partilha, identificação e aprendizagem que já mais esquecerei e sempre estará presente como uma referência para os anos advir. Embora esteja a encerrar um capítulo, haverá, sem dúvida, muitas páginas por ler.

Naturalmente que ao longo do ano de estágio surgiram dúvidas e questões que pareciam não ter resposta e, com a ansiedade crescente, parecia que não iria encontrar o que procurava com tanto afincio. Estas questões prendiam-se com o facto de desconhecer o que era o EP e nunca ter tido um contacto significativo com o mesmo. De que forma iria conseguir transmitir conhecimento aos meus alunos? Será que a minha turma me vai respeitar? De que forma iria o PC estar presente ao longo de todo este processo? Quais as vantagens que a vertente do treino me iriam trazer face a este novo desafio que iria enfrentar?

Nas palavras de Queirós (2014), este confronto com a realidade passa por se tornar uma expressão comum que visa fazer referência à situação pela qual os professores passam no seu primeiro contacto com a docência, quando os dilemas vividos assumem uma dimensão assustadora, fruto muitas vezes de um distanciamento do idealizado com o realmente vivido. Senti este primeiro choque no primeiro dia em que me apresentei na escola, quando me deparei com o imponente monumento que, apesar de rústico, tinha um aspeto recetivo. Os primeiros três degraus de entrada eram, para mim, uma descomunal escadaria, representativos do percurso que deveria perseguir até conseguir entrar na escola e aí, ser professor.

A minha primeira imagem do que seria o meu EP, embora ainda de uma forma baça e sem grande clareza, surgiu quando o meu NE se encontrou com o PC. Este era um homem da qual a sua presença se fazia sentir, a experiência na área (e de vida) era claramente notória, cada passo na nossa direção despertava em mim o anseio de um dia poder a vir ser professor como este senhor. Fomos apelidados de escravos, em tom de brincadeira. Chegados à sala dos professores fomos confrontados com uma pergunta. “Para ti o que é ser

professor?”. Sabia que a pergunta não me era estranha, no entanto não sabia como responder naquele momento. Era a mesma sensação que tinha tido outrora na entrada da escola. Respondi que era alguém que deveria ser visto pelos alunos como um modelo a seguir e não só um mero transmissor de conhecimentos. O professor aceitou a minha resposta, junto com a dos demais elementos do NE, e reformulou a sua própria dando-nos as boas vindas ao ano que agora já se encontra terminado.

No primeiro dia de aulas não sabia, ainda, qual seria a minha turma, particularmente se iria ser uma turma do ensino básico ou secundário. Sabia, apenas, que iria ser apresentado às turmas do PC como o professor estagiário de EF e que nas cadeiras em frente, com um olhar atento e avaliativo, estariam possivelmente aqueles com os quais iria trabalhar durante o respetivo ano. Em todas as apresentações, o PC deu o primeiro passo, definiu regras e objetivos, afirmando sempre que estes seriam extensivos a nós, professores estagiários. O segundo passo cabia-nos a nós, falar pela primeira vez em frente a uma turma que possivelmente poderia ser a minha. Certamente fui avaliado pelos alunos de alto a baixo, mas, sem medo, talvez pela experiência adquirida no treino, discursi de uma forma fluída, reforcei as regras já estabelecidas, falei sobre mim e a minha experiência no desporto, deixando ainda tempo para que os alunos se pudessem também apresentar.

Os professores-estagiários são colocados, no seu ano de estágio, em situações privilegiadas onde, possivelmente, os principiantes de outras profissões não têm a mesma oportunidade, sendo-lhes atribuídas responsabilidades semelhantes às dos professores experientes. Esta atribuição de tarefas assemelha-se a uma faca de dois gumes. Primeiro, o EE acarreta sobre os seus ombros uma responsabilidade nunca antes sentida, sendo colocado em situações que nunca vivenciou o que o leva a partir às escuras para este ano determinante para o seu futuro profissional. No entanto, esta queda “desamparada” num meio que inicialmente lhe é desconhecido permite que este seja capaz de pesquisar com maior afinco estratégias viáveis possibilitadoras de enfrentar as dificuldades sentidas, colocando questões e desenvolvendo diálogo com os diferentes agentes de ensino.

Atualmente, em retrospectiva, é de considerar a ansiedade e o receio como características primordiais no primeiro contacto com o contexto real de ensino,

no entanto, detenho sempre um reverso positivo dos mesmos. Avalio o confronto com a realidade como uma experiência marcante que através do erro e dificuldades melindradas, adquiri conhecimentos suficientes que, presentemente, me fazem sentir mais professor.

4.2. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem

4.2.1. Conceção vs planeamento: A Organização desorganizada

As concepções que os professores possuem face aos conteúdos de ensino e dos alunos com quem trabalham refletem o modo como pensam e constroem as suas práticas de ensino. O conhecimento que o professor detém da disciplina interage com os saberes, convicções e crenças do ensino e aprendizagem, desenvolvendo o modo como se ensina a matéria aos alunos (Graça, 1999). Segundo Siedentop & Tannehill (2000), a definição de currículo advém de um conjunto de objetivos que se espera que sejam alcançados pelos alunos numa determinada matéria em EF, ao passo que o plano escolar é considerado como o conjunto de experiências que os alunos vivenciam em EF na escola que frequentam. Como forma de potenciar estas experiências favorecedoras do desenvolvimento integral do aluno, cabe ao professor planejar e adaptar o programa definido a nível nacional à sua realidade servindo-se dos seus conhecimentos didáticos, pedagógicos e psicológicos. Sendo o planeamento uma tarefa de soberania humana, o respetivo encontra-se dependente da concepção que o professor detém acerca do ensino, do que é ser professor, da disciplina, do currículo, moldando e definindo após a análise de um conjunto de documentos considerados imprescindíveis na condução da formação integral do aluno, tais como o Programa Nacional de EF, Regulamento Interno, Plano Curricular de Atividades e Projeto Educativo de Escola.

Incidindo no meu caso concreto, é de salientar que a ESAH carece de alguma organização face à exposição destes referidos documentos. Quero com isto dizer que o Projeto Educativo de Escola e o Plano Curricular de Atividades definidos eram de difícil acesso, tornando árdua a sua consulta. No entanto, esta “organização desorganizada” não diminui de todo a importância significativa que a consulta destes documentos detém para o professor Estagiário ao longo da

sua vida profissional, pelo que, desde cedo, senti a necessidade de fazer referência aos documentos analisados colocando-os sempre em confronto com a minha realidade.

No que diz respeito ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF), é inegável que este se constitui uma ferramenta fundamental para a atuação do professor, ao apresentar finalidades, objetivos, conteúdos, sugestões metodológicas e avaliação. Contudo, é de notar uma disparidade face às sugestões propostas e à realidade presenciada na escola. Neste sentido, Bento (1987) salvaguarda a definição de planeamento como sendo um elo de ligação entre as pretensões definidas ao nível do sistema e programas de ensino e a sua realização prática. A este respeito, a programação de ensino (nível central) e planificação do ensino (pelo professor) constituem um processo racional, unitário e complexo da concretização das indicações generalizadas. Seguindo esta linha de pensamento, face à disparidade evidente, houve a necessidade de configurar o PNEF e adaptá-lo às condições locais. Parte desta reconfiguração foi alcançada na reunião de departamento, que contava com a presença de todos os professores de EF do agrupamento, onde ficou definido o *roulement*, bem como o Plano Anual de Atividades para o presente ano letivo. A adaptação integral só ficou totalmente concluída aquando da elaboração do planeamento específico da minha turma.

Consideradas as exigências dos conteúdos programáticos, bem como o contexto social e cultural da escola, senti a necessidade de deter um conhecimento mais aprofundado relativamente às características e especificidades dos meus discentes. Assim, após a primeira aula, elaborei a caracterização inicial da turma através da elaboração e entrega de umas fichas biográficas a cada aluno. Estas fichas detinham perguntas do foro pessoal que, de entre muitas funções, procuravam evidenciar as preferências dos alunos face à disciplina de EF bem como a regularidade da sua prática desportiva. De entre todas as modalidades passíveis de serem selecionadas como a predileta para os alunos, há uma clara preferência pelos desportos coletivos (Voleibol, Futebol e Basquetebol) em detrimento dos desportos individuais (Ginástica e Natação). A análise destas fichas biográficas, bem como a seleção das modalidades por parte dos alunos, não teve qualquer peso para a seleção das modalidades a serem abordadas incluídas no Plano Anual da disciplina. No entanto, não

deixaram de ser consideradas como um elemento importante de planeamento e conhecimento, facilitador de todo o processo ensino aprendizagem por parte do professor.

Como já foi mencionado anteriormente, a elaboração do Plano Anual de Atividades da disciplina foi executado numa reunião antecedente ao início do ano letivo que contou com a participação de todos os professores da disciplina de EF do agrupamento. A elaboração deste plano, bem como do *roulement*, teve em conta as condições materiais e espaciais disponíveis na escola e os seus integrantes. Ficou acordado na reunião que, para o ensino secundário, ficariam demarcadas as modalidades individuais de Natação e Ginástica como constituintes irrefutáveis no plano, e como modalidades coletivas, ficaram as modalidades de Basquetebol, Andebol, Voleibol e Tag Rugby como selecionadas a serem abordadas (Quadro 1).

Quadro 1 - Modalidades por período e número de aulas lecionadas

	Modalidade	Número de Aulas
1º Período	Andebol	13
	Basquetebol	12
2º Período	Voleibol	12
	Natação	9
3º Período	Ginástica	6
	<i>Tag Rugby</i>	8

O reconhecimento das modalidades supracitadas, bem como das condições disponíveis para a leção das mesmas, definiram-se como preponderantes na construção dos diferentes níveis de planeamento. A elaboração do planeamento por parte do professor de EF, procura relacionar a direção essencial das exigências e conteúdos com a situação pedagógica concreta. Isto implica o jogo conjunto das indicações programáticas (pré-planeamento) e das condições e ações (locais) que as prolongam e concretizam. A tarefa do planeamento consiste, então, em conferir um ordenamento

metodológico atendendo às indicações programáticas (objetivos, tarefas e conteúdos), tendo em consideração as condições locais (pessoais, materiais e tempo reais), sobretudo da situação na classe ou turma. Assim, a lógica progressiva de ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento do professor: Plano Anual, Unidade Didática (UD) e Plano de Aula (anexo 2). (Bento, 2003).

O modelo escolhido para este fim foi o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) desenvolvido por Vickers (1990). Este modelo visa interligar as categorias transdisciplinares do conhecimento com estratégias para a instrução, construindo uma estrutura que serve como guião para o ensino. O modelo encontra-se organizado em diferentes módulos, subdivididos em três campos distintos: análise, tomada de decisões e aplicação. Primeiramente, procede-se à análise dos conteúdos a serem abordados (módulo 1), do meio envolvente (módulo 2) e dos alunos (módulo 3). Seguidamente, na fase de tomada de decisão, houve a preocupação em determinar a extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4), definir objetivos (módulo 5), configurar a avaliação (módulo 6) e delinear as atividades de aprendizagens e as suas progressões (módulo 7). Por fim, na fase de aplicação, organiza-se todos os conhecimentos e procura-se que sejam aplicados na prática (módulo 8).

Durante o EP, fiquei encarregue de elaborar o MEC alusivo a cada modalidade a ser abordada. Ao longo da sua construção, surgiram dúvidas que progressivamente se foram dissipando aquando da experiência rotineira de elaboração do referido documento. Assim, destaco a elaboração do módulo 1 como o módulo mais trabalhoso, onde, para além da definição das categorias transdisciplinares como a cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais, que por vezes são comuns entre as modalidades, houve também a definição das habilidades motoras específicas de cada modalidade, bem como a definição das componentes críticas para a sua correta realização, tornando cada modalidade um caso distinto a ter em conta (Vickers, 1990).

Tendo ainda como ponto de partida o MEC, destaca-se a relevância das UD (módulo 4), no sentido em que “apresentam aos professores, etapas claras e concretas de ensino e aprendizagem, abrangendo um propósito de ensino sob o ponto de vista didático, tematicamente delimitado que se estende por várias

aulas” (Bento, 1987). Assim, partindo da minha realidade, a sua elaboração funcionou como um guião sempre presente na minha ação, onde estava contemplada a matéria de ensino nas várias áreas de extensão, bem como a sua calendarização, função didática e espaço predestinado. Ainda neste capítulo, é de realçar que, mesmo após a sua realização, a UD não foi considerada como algo estanque, uma vez que a sua maneabilidade me permitiu adaptar e ajustar de acordo com as necessidades e desenvolvimento dos alunos.

Partindo deste quadro de referência que é a UD, foi possível planear de uma forma mais simples e concreta o plano de aula. Este plano é considerado como uma pré seleção mental, desenhada pelo professor sobre a forma de como a aula deverá decorrer, tendo já em vista os objetivos para a mesma, ordenamento da matéria e principais tarefas didáticas (Bento,1987). Inicialmente a construção do planeamento a este nível despertou algumas dificuldades que se prendiam com questões relacionadas com a sua estruturação e conteúdos. Primeiramente, optei por adotar uma estrutura utilizada pelos professores estagiários colocados no ano anterior no mesmo estabelecimento de ensino. No entanto, juntamente com a PO, percebi que o que foi realizado no ano transato não satisfazia por completo as necessidades exigidas para um plano de aula, logo houve a necessidade de reformular um novo. Assim, esta nova estrutura fazia comparecer no plano, para além das situações de aprendizagem, as componentes críticas e os objetivos específicos para o exercício, no sentido de realçar com maior afínco aquilo que procurava desenvolver em aula. A ajuda da PO foi bastante significativa nesta fase de planeamento, permitindo-me perceber quais as componentes mais importantes a serem evidenciados no guião da aula, bem como descobrir formas facilitadoras da sua consulta aquando da leção.

4.2.2. Modelar o planeado (planear vs realizar)

Aquando da realização do ensino, a aula constitui o elo decisivo em todo o processo de educação e formação. Esta representa a unidade pedagógica e organizativa básica de todo o processo de ensino. No entanto, o seu planeamento, preparação e realização deve ter em conta fatores de influência variados que requerem uma adaptação rápida por parte do professor (Bento, 1987). Atesta-se, portanto, que, independentemente do planeamento prévio estabelecido, há condicionalismos que poderão surgir e determinar toda a lição. No entanto, a construção do plano não deve, em caso algum, ser descorado. Em alternativa, deve ser elaborado de forma maleável, tendo em conta esses mesmos condicionalismos, tornando-se uma ferramenta poderosa, possibilitando o controlo e antecipação da realidade por parte do professor.

Reportando-me à minha realidade, de entre os condicionalismos existentes, destaco dois com mais afinco, pois foram aqueles que despoletaram ansiedade e inquietação obrigando a readaptação do plano, sendo estes o grau de empenhamento e atividade dos alunos e as condições climatéricas adversas à concretização de aulas no exterior.

O primeiro constrangimento prende-se com o número espetável de alunos para a realização prática da aula. O planeamento das aulas era realizado para a totalidade da turma, no entanto, aquando do início da mesma, apenas alguns alunos se apresentavam para realizar a aula na prática. Esta carência de empenho e predisposição para a participação ativa na aula condicionava significativamente a organização das respetivas, bem como o seu planeamento prévio, nomeadamente na construção de equipas e pares para a realização dos exercícios. A minha capacidade de resolução de problemas era, assim, colocada à prova e, procurando não colocar em causa o processo de aprendizagem dos alunos que denotavam maior predisposição para a prática, tentei gerir este constrangimento da melhor forma. Neste sentido, procurei atribuir tarefas de ordem burocrática aos alunos que não iriam realizar a prática, que se espelhavam em tarefas de atribuição de pontos, arbitragem e organização da aula. Com estas medida, procurava que o interesse pela modalidade fosse crescendo em conformidade com o empenho, interesse e participação na disciplina. Ao longo do tempo, e com a experiência acumulada, passei a encarar

estas problemáticas com mais naturalidade, libertando-me da tensão de seguir o plano à risca, e entregando-me às circunstâncias que me ia deparando, potencializando, assim, a minha tomada de decisão.

Na mesma linha de pensamento, Bento (2003) afirma que a aula de EF deve ser pensada tendo em conta constrangimentos de ordem externa, tonando-a, assim, numa disciplina singular na dependência de fatores como o clima, instalações e materiais desportivos. O segundo condicionalismo vivenciado no EP que, à semelhança do anterior despoletou ansiedade e inquietação, foram as condições climatéricas adversas impeditivas da realização de aulas no exterior. Face a este contra tempo, houve, por vezes, a necessidade de elaborar um plano alternativo passível de ser aplicado num espaço e contexto interpolado. Neste sentido, quando as aulas eram lecionadas no período de Inverno, o plano inicialmente elaborado era quase sempre forçosamente passível de alterações.

Refletindo sobre este capítulo, constato que o contexto real de ensino, bem como todas as imprevisibilidades que lhe são agregadas, possibilitaram, progressivamente, a minha resposta imediata e coerente face às dificuldades que foram surgindo no decorrer das aulas. Neste mesmo sentido, na minha opinião, a aptidão de alterar prontamente as decisões está inteiramente ligada à capacidade de planear previamente a intervenção. Esta capacidade, por sua vez, está relacionada com a capacidade reflexiva que vai sendo melhorada de aula para aula, ou seja, pela capacidade de retirar lições das reflexões realizadas pós aula. Destaco, ainda, a criatividade e adaptação rápida às variáveis situacionais que é exigida ao Professor de EF, que, nunca comprometendo a aprendizagem dos alunos, com os recursos materiais e espaciais disponíveis é capaz de construir uma situação de aprendizagem eficaz e objetiva.

4.3. Realização

4.3.1. Gestão da aula

A gestão da aula deve ser considerada um fator determinante na condução do processo de ensino aprendizagem, no sentido em que, quando bem executada é potencializadora de um clima favorável de lecionação. Entende-se, portanto, que a gestão é definida como um conjunto de comportamentos que regulam o comportamento dos jovens, tempo, tarefas, espaços e materiais (Sarmiento et al., 1993). Neste sentido, é do conhecimento que os ganhos de aprendizagem estão intimamente ligados com o tempo despendido na tarefa, bem como da quantidade máxima de tempo de atividade motora passada em atividades específicas (Siedentop & Tannehill, 2000), pelo que se torna imprescindível que se aproveite racionalmente os tempos disponíveis para as atividades planeadas, de modo a retirar o máximo de proveito das mesmas. Deste modo, interessa ao professor potenciar ao máximo o tempo disponível para a atividade. Para tal, há que reduzir o número e a duração dos episódios de gestão, discursos e quantidade de informação verbal, planejar e treinar as rotinas de aula, mantendo, no entanto, o dinamismo da sessão de forma a conseguir elevados níveis de envolvimento e participação (Sarmiento et al., 1993).

Com o intuito de rentabilizar todo o tempo disponível para a prática, é fundamental que o professor seja capaz de desempenhar diferentes tarefas em simultâneo, nunca comprometendo a aprendizagem dos discentes. Assim, para que tal ocorresse, senti a necessidade de implementar desde cedo algumas regras e rotinas que permitissem a consciencialização por parte dos alunos face aos comportamentos a adotar em sala de aula. Logo na primeira aula por mim lecionada, salientei regras que anteriormente tinham sido implementadas pelo PC aquando da apresentação, que, como já era de esperar, não foram interiorizadas de imediato pelos discentes. Esta consciencialização revelou-se um processo gradual, uma vez que cada professor tem o seu perfil pessoal e procura implementar as suas regras consoante a sua preferência. Seguindo esta linha de pensamento, Rink (1993) afirma que podem ser implementadas rotinas de balneário, rotinas de pré aula, rotinas inerentes à própria aula e, ainda, outro

tipo de rotinas, como, por exemplo, lidar com alunos que chegam atrasados ou pedem dispensa da aulas.

Face ao exposto, nas rotinas inerentes a todas as UD, entre outras estratégias, procurei iniciar a aula com os alunos dispostos no chão em semi-lua, utilizar a voz como forma de terminar ou interromper os exercícios, utilizar a contagem decrescente em voz alta como forma de acelerar a aproximação dos alunos ao professor, atribuir a tarefa de arrumar o material aos alunos dispensados, entre outras estratégias. No entanto, há modalidades do foro mais específico que, pelas mais diversas razões, não permitiam utilizar algumas das regras supracitadas. Mencione-se a título de exemplo a natação. O ensino desta modalidade revelou ser bastante diferente, não são pelo seu contexto em termos de espaço ou ambiente de lecionac o, mas também pela heterogeneidade evidente nos alunos. Quero com isto dizer que os níveis de desempenho eram bastante díspares, o que me levava forçosamente a atribuir especial aten o aos alunos que denotavam maiores dificuldades. No sentido inverso, permitiu atribuir aos alunos com maiores capacidades uma maior autonomia na realiza o das tarefas propostas.

No que diz respeito aos materiais e espaços, estes foram aspetos organizacionais pensados cuidadosamente em todos os planos de aula, para que o tempo de transi o fosse o mais diminuto possível, rentabilizando ao máximo os recursos disponíveis. A título de exemplo, menciono a inclusão em cada plano do número de coletes que iria ser necessário para a divisão por equipas, o número de bolas necessárias e de sinalizadores. No caso específico da modalidade de ginástica, o número de colchões necessários, a distribui o dos mesmo pelo espaço disponível, entre outros. Para além dos recursos materiais, durante o planeamento das aulas com a dura o de 50 minutos, procurei que as estruturas dos exercícios fossem bastante semelhantes, permitindo igualmente uma redu o no tempo despendido na transi o de exercícios. No que diz respeito aos alunos, com o intuito de economizar tempo, todos os grupos de trabalho foram definidos por mim, por vezes, previamente estipulados antes do início de cada li o.

4.3.2. Turma controlada, aula abençoada

A gestão dos aspetos organizacionais, nomeadamente da ordem da disciplina, são interpretados por Rosado & Ferreira (2011) como cruciais no desenvolvimento de ambientes positivos de interação de aprendizagem, boa gestão das regras, das rotinas, entre outros. Segundo os mesmos autores, “as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações dos diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos espaço e equipamentos” (p.185). Aprende-se, portanto, que o professor deve ser capaz de fazer valer a sua disciplina, igualando o dar e o receber, mantendo um equilíbrio entre as diferentes dinâmicas de sala de aula, potenciando ao máximo a aprendizagem dos alunos. No entanto, é de realçar a existência de variáveis, para além das já mencionadas, que podem condicionar todo o processo de ensino aprendizagem em contexto de sala de aula. Neste sentido, um ambiente de aceitação e compreensão com os problemas dos alunos, deve ser construído com o intuito de potenciar a adesão ao programa de ação do professor. Assim, considera-se imprescindível ter em atenção as “ligações emocionais”, bem como a gestão das emoções, como aspetos nucleares da gestão de ambientes de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011).

De facto, uma das primeiras ilações que retirei da minha turma foi o caso de serem extremamente competitivos e com personalidades bem vincadas, capazes de entrar em confronto uns com os outros, condicionando a relação de professor/aluno, ou aluno/aluno, e, conseqüentemente, influenciando o clima de sala de aula. Assim, com o intuito de marcar a minha presença e fazer valer as minha regras, senti a necessidade de adotar estratégias que visassem a correção destas lacunas. Face à competitividade excedente, tentei, ao nível do planeamento, realizar atividades em que os alunos canalizassem toda a sua vontade de competir para os objetivos da tarefa e para a sua aprendizagem. Quero com isto dizer que mesmo nas tarefas fora da estrutura de jogo, procurei incluir competição “saudável” entre todos os discentes, sempre sob o meu controlo, não deixando que estes se galvanizassem excessivamente, e mantivessem todo o seu foco na tarefa. Posso, contudo, afirmar que a

competitividade já inculcada nos meus discentes apresentou vantagens e desvantagens. Primeiramente, foi vantajoso no sentido em que facilmente era possível despertar o espírito competitivo durante as tarefas. Por outro lado, a competitividade excedente necessitava, da minha parte, um maior controlo, para que esta não tomasse proporções desajustadas ao contexto de sala de aula.

No que concerne à personalidade dos alunos, também Rosado & Ferreira (2011) dissertam que as relações existentes entre os estudantes podem influenciar significativamente o ambiente de aprendizagem e a relação entre os pares. Assim, é importante considerar cada aluno como um caso em particular dentro da heterogeneidade que é a turma. Deste modo, cabe ao professor engendrar estratégias que envolvam a comunicação efetiva entre os discentes e interações amigáveis que permitam a partilha de crenças e valores, onde cada aluno terá a oportunidade de expor a sua ideia. Neste sentido, para que estas ideias fossem colocadas em prática, ao nível de planeamento procurei criar grupos de trabalho cuja relação entre os seus integrantes fosse promotora desses mesmos ambientes considerados saudáveis, ou seja, tentava recriar grupos mais ou menos homogêneos, e colocá-los em tarefas que necessitassem da cooperação de todos os integrantes.

4.3.3. “Professor esqueci-me do equipamento!”

Um dos maiores entraves encarados ao longo de todo o ano, aquando da realização da prática, prendia-se com os alunos que chegavam constantemente atrasados ou pediam dispensa da aula. Este constrangimento colocava entraves no meu planeamento, particularmente, quando os grupos de trabalho já estavam previamente definidos. A insistência recorrente de alguns pedidos de dispensa levaram a que fosse perentório definir estratégias capazes de colmatar esta incerteza e, assim, direccionar e incentivar os alunos para a participação ativa na aula. Com a implementação destas estratégias, pretendia que estes alunos não fossem um obstáculo na manutenção dos objetivos delineados para a atividade.

Seguindo uma das estratégias de implementação de rotinas, definidas por Rink (1993), face aos alunos que chegavam atrasados às aulas, optei por não permitir que estes entrassem no pavilhão sem que primeiro me viessem informar da sua chegada, com a respetiva justificação. Seguidamente, de acordo com a

tarefa que estava a ser realizada pelos restantes alunos, no momento oportuno, colocava-o na atividade da turma. Aos alunos que pediam dispensa pontual da prática, procurei que estes não fossem afastados do envolvimento das atividades da aula. Neste sentido, nas aulas onde era possível, procurei integrá-los delegando-lhes tarefas de responsabilidade, tais como: arbitragem, ajuizamento de provas, registo de pontuação. A realização destas tarefas procura incrementar, nestes discentes, os níveis de responsabilização e o cumprimento de tarefas e, de certa forma, incutir o gosto pela modalidade, guiando-o para uma participação mais ativa nas tarefas realizadas em aula.

Em modalidades como a Natação, a implementação de regras e rotinas para os alunos que pontualmente pediam dispensa da aula, teve de ser revista e diferenciada face às necessidades específicas que esta alberga. Assim, não existindo espaço disponível na piscina para que os alunos que não realizam a prática possam estar a assistir, em grande parte das aulas, estes foram encaminhados para uma sala disponível, onde teriam de discorrer sobre o objetivo primordial da aula. Na realização deste trabalho, era proporcionada a consulta de manuais escolares da disciplina disponíveis na escola.

No que concerne aos alunos dispensados da aula, com atestado médico apresentado, permiti que estes realizassem um trabalho alusivo às modalidades que estava a lecionar, não comprometendo a sua aprendizagem. Nestes trabalhos foi exigido que os alunos se reportassem à história da modalidade, regras, segurança e gestos técnicos determinantes.

Em suma, é de ressaltar uma preocupação constante em relação aos alunos que não realizavam a prática, não só pela desregulação que estes trariam ao que estava previamente planeado, mas pela promoção da participação em atividades físicas que o professor procura incutir nos seus discentes, no sentido de não colocar em causa a aprendizagem dos respetivos.

4.4. Modelos de ensino utilizados

O desenvolvimento de um ambiente positivo à aprendizagem requer do professor um equilíbrio entre as medidas de direção e controlo externo com as necessidades de intervenção autónoma e espaço de iniciativa dos alunos, de modo a gerir a imprevisibilidade da energia da aula, mas sempre comprometida com os valores que sustentam o seu trabalho educativo (Mesquita & Graça, 2011). Estes princípios sobre a eficácia de ensino podem ser interpretados no quadro de modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto (Metzler, 2001). Entre os modelos mais centrados na direção do professor e os que concedam uma maior autonomia e descoberta por parte dos discentes, há que existir um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação à prática desportiva (Mesquita & Graça, 2011). Partindo deste pressuposto, considereei necessário enquadrar os modelos por mim utilizados ao longo de todo o ano letivo.

4.4.1. Modelo de instrução direta

O Modelo de Instrução Direta (MID) é caracterizado pela sua corrente utilização no contexto do ensino da EF, bem como no Treino Desportivo, por evidenciar uma eficácia no ensino de habilidades com baixa interferência contextual, característica das etapas iniciais de prática (Mesquita & Graça, 2011). Este modelo procura colocar toda a sua ênfase no modo de estruturação do ensino por parte do professor, destacando as estratégias instrucionais que elege e no envolvimento dos alunos na aprendizagem. Neste modelo são favorecidas estratégias instrucionais formais e explícitas, onde a monotorização e o controlo sobre a atividade dos alunos é nota dominante (Mesquita & Graça, 2011).

Atentando às características base deste modelo, a sua aplicação em contexto real de prática não registou, para mim, qualquer contrapartida relevante de ser mencionada. Devido ao facto de este estar centrado na estruturação do ensino por parte do professor, sendo este o regulador de toda a atividade, a sua aplicação torna-se em certo modo simples e vantajoso. Ao professor, é delegada

a função de realizar a revisão da matéria previamente aprendida, apresentar a nova habilidade ou o conteúdo em geral, monitorizar a atividade e, por fim, avaliar e corrigir com referência aos objetivos. Com este modelo, há um maior controlo sobre a turma, reduzindo significativamente qualquer comportamento desviante por parte dos discentes, contribuindo bastante para quem se encontra no estágio inicial da prática, com a construção de progressões meticulosas em pequenos passos, e critérios de sucesso mínimos a serem alcançados. Tendo em vista estas vantagens acima citadas, é de evidenciar que todas as aulas lecionadas aos alunos do 5º ano, bem como grande parte das aulas da minha turma residente (10º ano) tiveram o MID como modelo base de instrução.

Em contrapartida, foi possível, também, atentar, aquando da aplicação do modelo, que este não é favorecedor de qualquer autonomia ao aluno no seu contexto de aprendizagem. Quero com isto dizer que todas as tarefas de carácter estrutural são relegadas para a figura do professor, não promovendo qualquer integração do aluno na aula para além do “fazer”, acabando por vezes por funcionar uma pouco como regime militarista, que em certos casos poderá comprometer a prática, desajustando o ambiente necessário para uma ótima leção. Aliado a esta contrariedade, também é importante referir que este é um modelo que limita a evolução em termos cognitivos, uma vez que o aluno apenas realiza a tarefa ordenada, não exigindo do mesmo qualquer capacidade reflexiva sobre o momento de jogo. Sobre a mesma premissa, Housner cit. por Mesquita & Graça (2011), revela que o MID evidencia inoperância na aprendizagem por não conseguir desenvolver no discente os conteúdos referentes à intuição, criatividade e descoberta.

4.4.2. Modelo de educação desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop (1987)⁷, procura recriar um modelo curricular que ofereça, de uma forma lúdica (play education) um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola (Mesquita & Graça, 2011). A este modelo importa a ideia de recriar um contexto desportivo que possa substituir as normais UD pelo conceito de época

⁷ Slides apresentados pela Professora Isabel Mesquita aquando da sua apresentação sobre o *feedback* pedagógico.

desportiva, conglutinando a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes, filiação persistente e competição calendarizada, atribuindo papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, diretores e jornalistas. Interessa, portanto, recriar formas de jogo adequadas, capazes de motivar e sensibilizar a participação por parte dos alunos, proporcionando uma competição de qualidade (Graça & Mesquita, 2013). Assim, este modelo procura enfatizar a aplicação e desenvolvimento do desporto na escola, procurando substituir as normais UD por uma época desportiva onde está implícita a inclusão de todos os alunos em grupos heterogêneos envolvidos num clima de competição constante e benigna. Aliado a este objetivo, é pretendido, também, com o presente modelo que o aluno vá adquirindo, progressivamente, papéis de responsabilidade mais significativos, desenvolvendo a sua autonomia e melhoria nas relações pessoais.

A aplicação deste modelo decorreu ao longo da UD da modalidade de Voleibol lecionada à minha turma residente. Contrariamente ao que ocorreu na aplicação do modelo anterior, o MED, na minha opinião, denota uma aplicação mais atribulada para quem não está familiarizado com seu funcionamento, ou para quem ainda não o aplicou na sua íntegra num contexto real de prática educativa. Como uma vez foi dito numa aula do primeiro ano do MEEFEBS, “é fácil aplicar mal o Modelo de Educação Desportiva”. Neste sentido, as minhas dificuldades prenderam-se com a capacidade de atribuir autonomia e responsabilidade aos alunos, sem comprometer a integridade da aula e o seu prévio planeamento e, ainda, com todas as dinâmicas envolvidas na festividade durante a aplicação do mesmo.

No que diz respeito ao primeiro constrangimento, foi bastante atribulado para mim distribuir tarefas que envolvesse uma maior relevância no funcionamento das aulas. A este nível, senti imensas dificuldades em atingir o nível de autonomia de delegar a tarefa (exercício) ao capitão de cada equipa e ser este a tomar as rédeas da aula. No meu entender, não foi possível atingir esta autonomia desejada uma vez que os alunos não dispunham de conhecimento face às componentes críticas e critérios de êxito necessários para a execução técnica e tática da modalidade, o que iriam comprometer o normal funcionamento da aula. Ainda assim, no final da UD, foi possível verificar que os alunos que detinham maiores capacidades procuravam ajudar os seus

companheiros de equipa (que careciam das mesmas), ou seja, foi possível atentar que alguns alunos já eram capazes de identificar o erro dos companheiros, bem como emitir pareceres sobre a correta execução dos mesmos. A constatação da melhoria no aspeto de entre ajuda, fez-me refletir que a aplicação deste modelo é benéfica e possibilita atingir o nível de autonomia proposto. No entanto, devido à escassez de tempo que encurta bastante a UD, apenas só foi possível verificar resultados no final da mesma. Isto leva-me a crer que com uma unidade mais extensa e uma pré familiaridade com o MED, os resultados de autonomia desejados poderiam ser mais céleres.

É implicação do modelo que os alunos sejam expostos à competição saudável ao longo das aulas e que no final da UD sejam submetidos a um evento culminante onde, em conjunto com a sua equipa, demonstrem tudo o que apreenderam ao longo da mesma. Agregado a esta competitividade estão fatores de festividade que visam a melhoria do relacionamento com os companheiros de equipa e motivação para a prática da modalidade. Confrontando esta implicação do modelo com a minha realidade, apenas considerei relevante que os alunos fossem expostos à competição constante ao longo das aulas, bem como da realização do torneio final que colocava em confronto as diferentes equipas, atribuindo, apenas, um valor residual à festividade envolvente (Anexo 6). A desvalorização atribuída à festividade envolvente prende-se com o facto de a turma ser bastante competitiva e esse elevados níveis de competição eram suficientes para manter os alunos interessados na realização da prática.

Após a minha curta experiência no que concerne à aplicação do MED, considero que a sua utilização terá um maior impacto em turmas que já estiveram em contacto com o modelo e que detêm um conhecimento mais vasto da modalidade a ser lecionada. Neste mesmo sentido, também considero imprescindível a familiarização com o modelo por parte do professor para que a sua eficácia seja evidente. Torna-se, assim, inevitável questionar se a aplicação do modelo em UD de curta duração e a turmas que desconhecem os conceitos da modalidade é, de facto, uma mais-valia para a evolução integral do aluno e de todo o seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, assumo, também, que o MED bem aplicado em turmas com competência é capaz de incutir nos

alunos um gosto pela prática e uma familiarização com o contexto desportivo como nenhum outro.

4.5. Comunicar para instruir

A capacidade de comunicar afirma-se como um fator determinante no contexto do ensino das atividades físicas desportivas. Não só envolve a transmissão de elementos informativos como também denota um efeito persuasivo, abarcando processamento consciente e inconsciente (Rosado & Mesquita, 2011). Podemos, então, assumir, de um modo geral, “que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando à comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (controlo do comportamento), motivação (apresentação de objetivos) e expressão emocional (expressão de satisfação)” (Rosado & Mesquita, 2011). Seguindo esta linha de pensamento, quando situamos a comunicação substantiva no contexto de ensino, denominamos de instrução. Esta refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte da bagagem de ser professor, permitindo transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino. Aquando das situações de instrução, a informação é emitida com referência a três momentos distintos: antes da prática, recorrendo-se a preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; durante a prática, através de emissão de FB, após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop & Tannehill, 2000).

Rosado & Mesquita (2011) afirmam, por sua vez, que o professor deverá de ser capaz de albergar um conjunto de estratégias de caráter instrucional envolvidas com a interação pedagógica, técnicas e procedimentos de ensino relacionados com os objetivos de aprendizagem, afirmando-se como a base de um ensino capaz e coerente. As respetivas estratégias, nomeadamente a informação no início das sessões, apresentação das tarefas motoras, FB pedagógico, estratégias institucionais promotoras de aprendizagem, a demonstração, questionamento, promoção da responsabilidade nas tarefas e o encerramento da sessão, satisfizeram e contribuíram para evolução da minha capacidade de comunicativa e instrucional ao longo de todo o EP.

Reportando-me à realidade onde estive inserido, é de salientar que a capacidade instrutiva nem sempre funcionou da melhor forma. Apesar do à vontade sentido neste campo devido à experiência do treino, o contexto experienciado era inteiramente diferenciado, desregulando, por vezes, a capacidade de instrução até então desenvolvida. No início de cada lição, senti sempre a necessidade de realizar uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, fazendo uma ponte com os novos conteúdos a serem introduzidos. Aquando desta informação realizada no início de cada sessão, bem como na explicação dos exercícios, detive sempre a preocupação de utilizar terminologia específica de cada modalidade ou até mesmo da própria disciplina. A sua utilização permitiu não só que os alunos tivessem um contacto mais totalista da disciplina e da nomenclatura característica de cada modalidade, como, também, abriu portas para ensinamentos transdisciplinares como a Anatomia, no domínio de diferentes partes do corpo e dos músculos que o compõe.

Outro momento considerado como privilegiado para a transmissão de informação encontra-se nos minutos finais da sessão. Neste momento, é possível realizar uma reflexão conjunta com todos os integrantes da prática, aproveitando para realizar uma extensão dos conteúdos, promover o enriquecimento pessoal e uma motivação acrescida. Pese embora a sua importância, este momento, por vezes, acabou por ser descurado em algumas aulas por mim lecionadas. Contudo, com a ajuda do PC e através das reflexões após a aula, consegui colmatar esta lacuna e progressivamente deixar algum tempo disponível para a realização deste momento que, para além de enriquecimento cognitivo, ajuda o professor a compreender as dificuldades dos alunos e a reforçar os laços da relação entre professor-aluno.

Além das intervenções no início e final de cada lição, considero também de extrema importância que o professor seja capaz de otimizar o tempo potencial de cada exercício, rentabilizando ao máximo o tempo disponível para a prática da atividade física. Neste sentido, o professor deve ser capaz de eliminar tempos prolongados de instrução, incidindo objetivamente sobre a atividade pretendida. Siedentop & Tannehill (2000) referem a necessidade de ficar claro para os alunos o objetivo da tarefa, os critérios de êxito e as disposições organizativas que sustentam essa prática. Assim, é de realçar que o professor mais eficaz é aquele que consegue ser o mais claro possível, recorrendo a demonstrações regulares,

transmitindo palavras-chave adequadas ao conteúdo em questão, balançando em pleno equilíbrio a instrução com a rentabilização do tempo disponível. Ainda neste capítulo, é importante referir que não é a quantidade de palavras-chave ou demonstrações que definem a sua eficácia, mas a qualidade do conteúdo interventivo emitido.

A aquisição da capacidade instrutiva direta e objetiva revelou ser um processo progressivo e lento. Inicialmente, incidia repetidamente sobre o objetivo da tarefa, estendendo o tempo de instrução e colocando em causa o tempo disponível para a prática. Contudo, o PC deteve um papel fundamental na melhoria desta lacuna, onde, mais do que uma vez, me alertou para a extensa instrução aquando da explicação de um exercício. Após estas chamadas de atenção, foi de notar uma melhoria no meu desempenho nas aulas que se seguiram. Agregado a esta necessidade instrutiva, Siedentop & Tannehill (2000), enfatizam a utilização da demonstração como uma garantia de sucesso para esse momento. Neste sentido, a utilização da demonstração, como forma de explanar os exercícios propostos, foi prática recorrente ao longo de todo o ano letivo. Inicialmente, optei por ser eu a demonstrar os exercícios, contudo, com o passar do tempo, foram os alunos a realizar as demonstrações. Ainda que, por vezes, essas demonstrações não fossem realizadas de forma correta, não era motivo para repreensão, aproveitando, assim, o erro como matéria de ensino. Ainda face à demonstração utilizada como método instrucional, é de referir que nem sempre foi possível colocar os alunos a demonstrar, pois existiam conteúdos que estes desconheciam, o que exigia a necessidade de ser eu a executar a demonstração.

Por último, considero ainda a emissão do FB pedagógico como uma mais-valia no processo de interação pedagógica. No final de uma tarefa, o aluno deve receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação, possibilitando a melhoria do seu desempenho (Rosado & Mesquita, 2011). Assim, o FB pedagógico caracteriza-se por um comportamento de reação do professor face à resposta motora do aluno, com o intuito de alterar essa resposta, no sentido de realização ou aquisição de uma atividade.⁸

⁸ Slides apresentados pela Professora Isabel Mesquita aquando da sua apresentação sobre o *feedback* pedagógico.

Atentei ao longo do ano que o professor, aquando da lecionação, acaba, por vezes, por não ter a perceção do FB que emite. Há sempre uma dificuldade em identificar a sua objetividade, oportunidade, bem como a sua qualidade. Comparativamente à capacidade instrucional, também a construção eficaz da emissão do FB se refletiu como um processo moroso e lento, no entanto, a busca pela resposta que iria melhorar a minha emissão de FB não partiu unicamente do auxílio do PC mas da construção de um estudo de investigação ação realizado aquando da prática lecionária.

4.5.1. Estudo de investigação-ação: a instrução na ação

4.5.1.1. Resumo

O presente estudo pretendeu caracterizar o tipo de FB emitido pelo EE numa UD de voleibol desenvolvida segundo os pressupostos teóricos do MED, discriminando os momentos onde os alunos eram expostos a situações de treino e a situações de competição. As aulas analisadas foram lecionadas durante o 2º período do ano letivo 20014/2015, perfazendo um total de 12 aulas. Como método de registo e observação, recorremos a uma adaptação do instrumento “Sistema de Observação do FP” (Sarmiento, 2004). Os principais resultados obtidos com este estudo demonstraram: (1) que existiu uma maior emissão de FB no momento destinado ao treino; (2) que o EE cumpriu, maioritariamente, o ciclo de FB; (3) os FB emitidos foram, na sua grande maioria, de acordo com o objetivo da tarefa de aprendizagem; (4) o FB prescritivo foi o mais predominante nos dois momentos observados; (5) que o FB interrogativo surgiu com maior frequência nas aulas que envolviam competição; (6) que os FB com carácter avaliativo foram emitidos de forma positiva, enaltecendo o ambiente positivo das lições; (7) os FB foram predominantemente direcionados para o aluno como individualidade, comparativamente com os emitidos para um grupo específico ou para a turma em geral; e, por último, (8) que a maioria dos FB emitidos foram de forma auditiva, possivelmente denotando uma ineficácia pedagógica por parte do EE devido à fraca utilização da demonstração. A realização do presente estudo permitiu traçar o perfil instrucional do EE, possibilitando a identificação dos aspetos considerados menos positivos e fomentando a alteração dos

respetivos no sentido de promover um aumento da qualidade das lições que se seguiram à realização deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: FEEDBACK PEDAGÓGICO, COMPORTAMENTO INSTRUCIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.

4.5.1.2. Introdução

A comunicação assume-se como uma competência fundamental do professor no seio do processo de ensino-aprendizagem, apresentando um vasto leque de funções: informação, controlo, motivação e expressão emocional (Rosado & Mesquita, 2011). Esta capacidade comunicativa e a forma de instrução deliberada pelo professor encontra-se intimamente ligada à qualidade do processo de ensino-aprendizagem podendo determinar o sucesso ou insucesso do estudante (Mesquita, 2005; Rosado & Mesquita, 2011). Apreende-se, portanto, que a instrução se refere a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação relacionada com objetivos e conteúdos de ensino. Neste sentido, nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos distintos: (1) antes da prática, (2) durante a prática e (3) após a prática (Siedentop & Tannehill, 2000).

No que concerne à instrução durante a prática, a respetiva integra o FB Pedagógico que se destaca por assumir um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem das atividades desportivas (Mesquita, 1998; Graça & Mesquita, 2002) e no processo de interação pedagógica (Graça & Mesquita, 2002; Mesquita & Graça, 2011). O FB caracteriza-se por ser uma resposta de reação comportamental do professor face a uma ação desempenhada pelo aluno com o intuito de a modificar (Fishman & Anderson, 1971; Fishman & Tobey, 1978; Piéron, 1986), podendo este ser categorizado face à sua natureza, assumindo um carácter descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo.

O FB de carácter descritivo refere-se ao momento em que o professor descreve a prestação do aluno, informando-o da forma como a realizou de forma

a melhorar a sua performance (Sarmiento et al., 1993; Rosado & Mesquita, 2011). O FB de natureza prescritiva está relacionado com a reação do professor à prestação do aluno informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte ou, ainda, a forma como deveria ter sido realizada (Sarmiento et al., 1993). No que diz respeito ao FB interrogativo, este procura interrogar o executante face à sua prestação motora, funcionando como uma excelente forma de estimular os alunos para uma atividade cognitiva complexa da autoavaliação e autocorreção (Rosado, 2007; Rosado & Mesquita, 2011). Por último, o FB avaliativo refere-se a uma apreciação do professor em relação à execução do aluno, emitindo simplesmente um juízo, não fazendo qualquer referência à sua forma. Por este motivo, a emissão deste tipo de FB é considerada como menos importante sob o ponto de vista da facilitação das aprendizagens motoras (Rosado & Mesquita, 2011).

A importância relegada ao FB interrogativo e ao questionamento no processo de ensino-aprendizagem é destacada por diversos autores (Giordan & Vicchi, 1996; Moraes, 2000; Coelho et al, 2002). O questionamento desempenha um papel fundamental enquanto ferramenta facilitadora da aprendizagem ao desencadear processos importantes na construção do conhecimento, instigando os aprendizes a expressarem os seus ideais e conhecimentos prévios, estabelecendo encadeamentos entre as diferentes situações de ensino, a observarem, a criarem, a investigarem, a explicarem, a criticarem, e a adquirirem consciência, bem como a tomarem decisões, evoluindo nos seus conceitos, métodos e atitudes (Schein & Coelho, 2002). O processo cognitivo que se estabelece aquando da utilização do questionamento estimula o aluno a desenvolver uma estruturação do raciocínio crítico e do pensamento criativo, bem como a capacidade de refletir e resolver problemas, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento positivo da aprendizagem do aluno (Mesquita & Graça, 2011). Assim, como afirma Coelho (2002), considerar a sua ausência ao longo de todos estes processos é sinónimo de obstrução do saber.

Para além do FB, o modelo de ensino utilizado pelo professor tem igualmente um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem e na forma como o aluno experiencia as aulas de EF. Tendo em consideração a panóplia de constructos teóricos que existem para a lecionação de EF, o MED é um dos modelos de ensino mais estudado pelos investigadores nos últimos anos. O

MED, sugerido por Siedentop (1994), procura recriar um modelo curricular que ofereça, de uma forma lúdica (play education), um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola (Graça & Mesquita, 2011). Este modelo incorpora a ideia de recriar um contexto desportivo que possa substituir as normais UD pelo conceito de época desportiva, conglutinando a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes; filiação persistente e competição calendarizada, atribuindo papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, diretores e jornalistas. Interessa, então, recriar formas de jogo adequadas, capazes de motivar e sensibilizar a participação de todos os alunos envolvidos num clima de competição constante e benigna (Graça & Mesquita, 2013). Este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêem nos objetivos da reforma educativa da EF: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto. Competente desportivamente quer dizer que domina as habilidades de forma a poder participar na competição de um modo satisfatório, ou seja, domina as ações cognitivas e motoras em referência às exigências requeridas (Siedentop & Tannehill, 2000). Culto significa que valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto, por último, entusiasta, significa que a prática desportiva o atrai e é promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva (Mesquita & Graça, 2011).

Tendo como base este enquadramento teórico e reconhecendo a importância do FB enquanto ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, considerou-se pertinente averiguar o tipo de FB emitido pelo EE na sua experiência enquanto principal ator na disciplina de EF. Especificamente, procurou-se caracterizar o tipo de FB emitido pelo EE ao longo de uma UD de voleibol, sendo esta planeada e desenvolvida segundo as orientações teóricas do MED. Tratando-se de um projeto de investigação-ação, o seu grande propósito centra-se na identificação do padrão de FB emitido pelo professor, permitindo identificar os aspetos positivos e negativos da sua prestação e, consequentemente, otimizar a sua ação enquanto docente, potenciando o seu processo de ensino-aprendizagem em aulas futuras.

4.5.1.3. Metodologia

4.5.1.3.1. Contexto e Participantes

O presente estudo analisou o EE e a respetiva turma residente. Esta última caracteriza-se por ser uma turma de 10º ano de escolaridade, da ESAH, constituída por 29 alunos (17 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), do curso Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. O respetivo estudo foi realizado ao longo do 2º período do ano letivo de 2014/2015.

4.5.1.3.2. Unidade Didática

A UD em análise foi desenvolvida segundo os pressupostos teóricos do MED para o ensino do voleibol. Importa, no entanto, referir que a implementação deste modelo não foi concretizada na sua plenitude. A este respeito, a UD em questão trata-se de uma versão convencional construída segundo os parâmetros normais, ou seja, fazendo referência às categorias transdisciplinares, funções didáticas, espaço de aula, tempo da lição e a sua data. Subdivide, contudo, duas fases distintas de ensino: treino e competição. Outra alteração passível de ser identificada é o facto de não existir um Evento Culminante no final do ano. No entanto, para que o modelo não seja comprometido e para que os parâmetros da competitividade e da autonomia sejam cumpridos e surtam efeito, houve um torneio que foi realizado no último dia de aulas, para que os alunos pudessem por em prática, os conteúdos que adquiriram ao longo de todo o período, na referida modalidade. O parâmetro de competitividade foi salvaguardado, no entanto não houve tanta festividade como está documentado na teoria referente ao MED. No que concerne aos restantes parâmetros, foram construídas equipas homogéneas, entre si, e heterogéneas, internamente, onde em cada uma delas contou um líder (capitão), que serviu como elo de ligação entre o professor e os restantes alunos das respetivas equipas. Com aplicação deste tipo de nomenclaturas e diferentes tarefas, pretendi que, com o desenrolar do tempo,

despoletasse nos alunos o seu sentido de responsabilidade e de entre ajuda, conceitos que vão ao encontro do que é enunciado no MED. Para além dos conceitos psicossociais que constam ao longo de toda a UD, também o espírito competitivo esteve presente em todas as aulas, tornando-as mais motivantes e interessantes, criando, assim, um bom clima de aprendizagem entre todos os alunos. Assim, das doze aulas destinadas para a modalidade, as seis primeiras aulas destinavam-se ao treino, ou seja, foram transmitidos aos alunos todos os conteúdos essenciais para o jogo, para que posteriormente pudessem aplicar nas restantes seis aulas, que estavam destinadas a mini torneios (competição).

4.5.1.3.3. Procedimento de Recolha de Dados

A recolha de dados foi possível através de utilização de uma máquina de filmar digital, SONY HDR-XR160E, colocada num ponto fixo e estrategicamente pensado de forma a permitir visualizar o decorrer de toda a aula. Para complementar esta recolha, o EE fazia-se acompanhar de um microfone acoplado que permitia adquirir uma qualidade de som mais pormenorizada, limpa e audível dos FB emitidos pelo mesmo durante as respetivas aulas observadas. Importa no entanto referir que devido a vários entraves ocorridos ao longo da respetiva UD, a totalidade das aulas não foi filmada, tendo sido observadas seis aulas (três da vertente de treino e três da vertente competitiva). Os respetivos entraves ocorreram devido a problemas técnicos, nomeadamente o facto de a máquina de filmar, por vezes, ficar sem bateria e nas restantes o microfone acoplado não ter gravado qualquer tipo de som, tornando, assim, inaudíveis os FB emitidos durante as mesmas.

4.5.1.3.4. Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo foi construído com base no sistema de observação do FB pedagógico sugerido por Sarmento (2000). O respetivo instrumento foi adaptado de modo a servir os objetivos do presente estudo, tendo sido avaliado e validado por três peritos desta área de investigação. Apelidamos o respetivo instrumento como: Ficha de Registo de Observação do FB Pedagógico (anexo 7). O respetivo compreende cinco parâmetros relativos ao

FB: se o FB vai ao encontro do objetivo da tarefa realizada, se o professor concretiza o ciclo de FB ou não, se os alunos seguem o FB emitido pelo EE ou não, as dimensões/categorias do FB, e, finalmente, as categorias do FB interrogativo / questionamento.

No que concerne ao FB são observadas cinco dimensões/ categorias: objetivo, forma, direção, afetividade e acompanhamento da prática. Na dimensão objetivo é pedido que se faça uma distinção relativamente a reação que o professor detém após uma execução realizada pelo aluno. Dentro desta categoria é possível classificar esse FB como sendo avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo. É considerado FB avaliativo quando o professor reage à prestação motora do aluno, emitindo um juízo de valor, nunca atendendo a sua forma; é considerado FB prescritivo quando o professor reage à prestação motora do aluno, informando-o da forma como este deve ou deveria ter realizado a ação; é ponderado FB descritivo quando o professor descreve a prestação do aluno, informando-o de como a realizou; é considerado FB interrogativo quando o professor opta por questionar o aluno relativamente à sua execução. Na sua dimensão forma, o FB pode ser distinguido de quatro maneiras distintas; auditivo, visual, quinestésico e misto. É classificado como avaliativo quando a reação emitida pelo professor se manifesta de forma exclusivamente oral; é considerado como visual quando a reação do professor se manifesta através de uma forma não-verbal, como são as formas gestuais de aprovação, desaprovação e demonstração; é classificado como quinestésico quando a reação do professor, à prestação do aluno, manifesta-se sob a forma de contacto ou manipulação corporal do aluno, por último, a forma mista é considerada quando há a conjugação das anteriores formas, tais como auditivo-visual, auditivo-quinestésico, visual- quinestésico e auditivo-visual-quinestésico. No que diz respeito a sua direção, o FB pode ser classificado como: individual, para um grupo ou para a classe. Quando é classificado como individual este direciona-se única e exclusivamente a um aluno; classificando-o como grupo este está destinado a uma grupo da turma mas não a totalidade da mesma, por último, quando o definimos como classe este encontra-se destinado a totalidade da turma. No que concerne à classificação do FB segundo a sua afetividade, este encontra-se relacionada com a reação do professor que pode tanto ser positiva como negativa. É classificada como positiva quando procura elogiar, encorajar e

exacerbar a prestação do aluno, sob uma expressão gramatical positiva, por outro lado pode ser designada como negativa quando a reação á prestação do aluno tem o intuito de denegrir, desencorajar e evitar essa mesma prestação. Por último, na dimensão de acompanhamento da prática é pretendido que seja verificado se o professo acompanha o ciclo de FB, ou seja, se o professor após a sua intervenção (emissão de FB), procura acompanhar a resposta do aluno. Tendo a sua avaliação e classificação em ente, é importante referir que em todos os objetivos do FB é observada a sua direção, afetividade, forma e afetividade com exceção do FB interrogativo que após algumas observações de pré teste, geraram alguma controvérsia, logo foi excluído a sua classificação relativamente à afetividade. A sua exclusão não mostra qualquer efeito no estudo em questão.

No que diz respeito ao questionamento, serão observadas e posteriormente avaliadas seis categorias: Conhecimento (Knowledge), Compreensão (Comprehension), Aplicação (Application), Análise (Analysis), Síntese (Synthesis), Avaliação (Evaluation). A categoria de questionamento de conhecimento requer que os alunos recordem factos previamente apreendidos, ideias simples ou conceitos; a categoria de compreensão exige que os alunos traduzam, interpretem ou comparem factos e ideias; na categoria de aplicação é pedido que os alunos consigam resolver problemas com base em factos ou ideias aprendida anteriormente; a categoria de análise pede aos alunos que quebrem elementos de conceitos complexos para examinar as relações e detetar padrões e princípios organizacionais; a categoria de síntese pede aos alunos que consigam gerar novos conhecimentos unindo dois ou mais factos, ideias ou conceitos, por último, a categoria avaliação requer que os alunos façam julgamentos tendo como base conhecimentos pessoais, sentimentos, ou conhecimentos gerados por outras pessoas. Apesar de o instrumento na sua figura original não fazer qualquer referência a observação do questionamento, no nosso entender houve a necessidade de observar e avaliar esta categoria. A sua inclusão mostrou ser relevante visto esta ser a chave que desbloqueia a componente da compreensão, permitindo que os alunos desenvolvam capacidades reflexivas, interativas e de aquisição cognitiva.

Tomando agora como ponto de partida as restantes categorias também submetidas a observação, é relevante salientar que será apurado se após a emissão de um FB, por parte do professor, o aluno segue o que foi sugerido e,

ainda, se o professor tem a preocupação de acompanhar esse mesmo ciclo de FB, ou seja, se após a sua emissão este observa, ou não, o efeito no comportamento motor do (s) aluno (s), verificando também se está de acordo com tarefa a ser desempenhada.

4.5.1.3.5. Análise de Dados

Para a análise de dados, recorreu-se à estatística descritiva a fim de averiguar a frequência de ocorrências e a respetiva percentagem (%) das variáveis do estudo. Segundo Pestana e Gageiro (2008) a estatística descritiva centra-se no estudo de características não uniformes da UD observada, no sentido de descrever e sumariar um conjunto de dados que se constatem informativos do estudo em questão.

4.5.1.4. Resultados

As representações gráficas que se seguem são resultantes de um panorama geral dos dados obtidos através da análise da Ficha de Registo do FB quando o objetivo da aula estava predestinado ao treino e à fase competitiva.

FB e objetivo da tarefa

No que diz respeito ao FB em função do objetivo da tarefa, conclui-se que 89% dos FB iam ao encontro da tarefa realizada, enquanto que 11% dos FB não se relacionavam com o objetivo da tarefa.

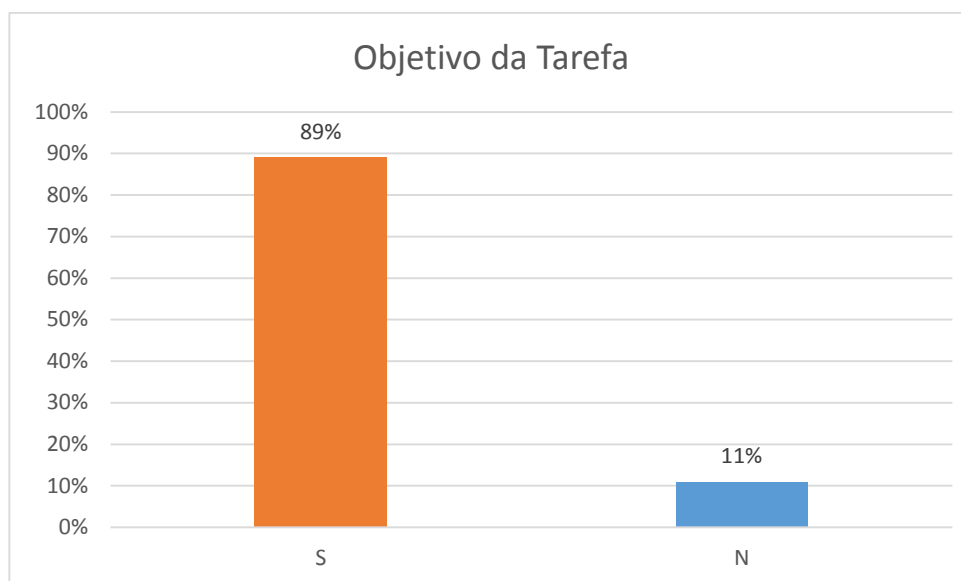


Gráfico 1 - Objetivo da Tarefa

Ciclo de FB emitido pelo EE

No que concerne à observação do ciclo de FB emitido pelo professor, podemos verificar que em 65% dos FB emitidos, o professor estagiário permaneceu no local para verificar se o aluno realizava a ação sugerida, enquanto que em 35% dos FB emitidos o professor não verificou se este tinha surtido efeito na ação do aluno. De referir, ainda, que 19% dos FB não tiveram qualquer tipo de registo, visto não ter sido possível a sua observação.

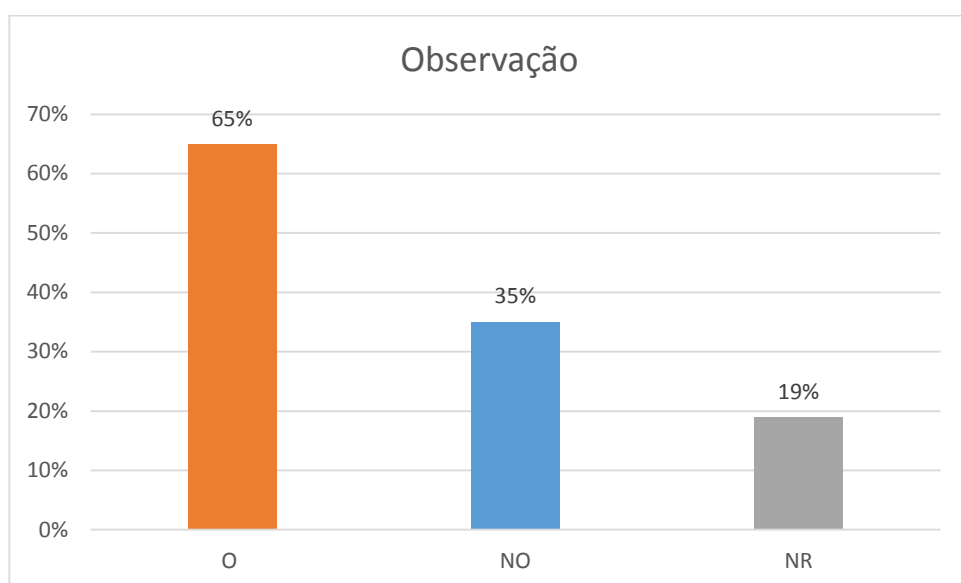


Gráfico 2 - Observação

Reação dos alunos ao FB emitido pelo EE

No que concerne ao comportamento dos alunos, isto é, se estes cumpriram os conselhos do professor estagiário, conclui-se que 81% dos FB emitidos os alunos seguiram os conselhos do professor estagiário, enquanto que em 19% dos FB os alunos não seguiram os conselhos do professor estagiário e 28% dos FB não foram registados, visto que não foi possível a sua observação.

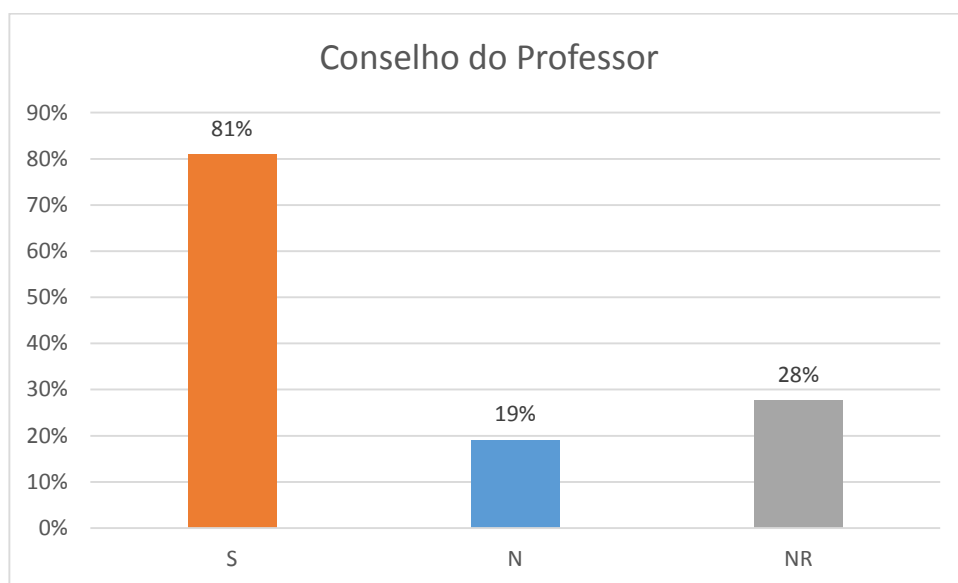


Gráfico 3 - Conselho do Professor

Tipo de FB emitido pelo EE

No que concerne ao tipo de FB emitidos ao longo das aulas, podemos constatar que o FB mais utilizado foi o FB prescritivo (51%), seguido pelo FB avaliativo (20%), FB descritivo (19%) e FB interrogativo (11%).

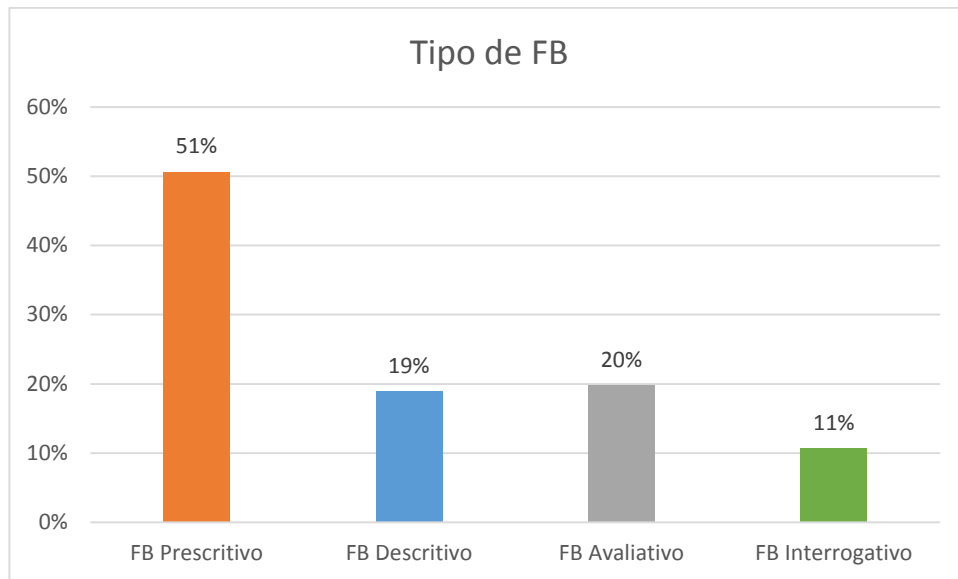


Gráfico 4 - Tipo de FB emitido

Analisando com maior pormenor o tipo de FB interrogativo (questionamento) emitido pelo EE, é possível verificar que há uma maior utilização do questionamento referente ao conhecimento (AK) com 37%, seguindo-se do questionamento de análise (DA) com 23%, compreensão (BC) com 20%, avaliação (EE) e aplicação (CA) com 10%. Por último, não houve qualquer menção ao FB questionamento relacionado com síntese (ES).

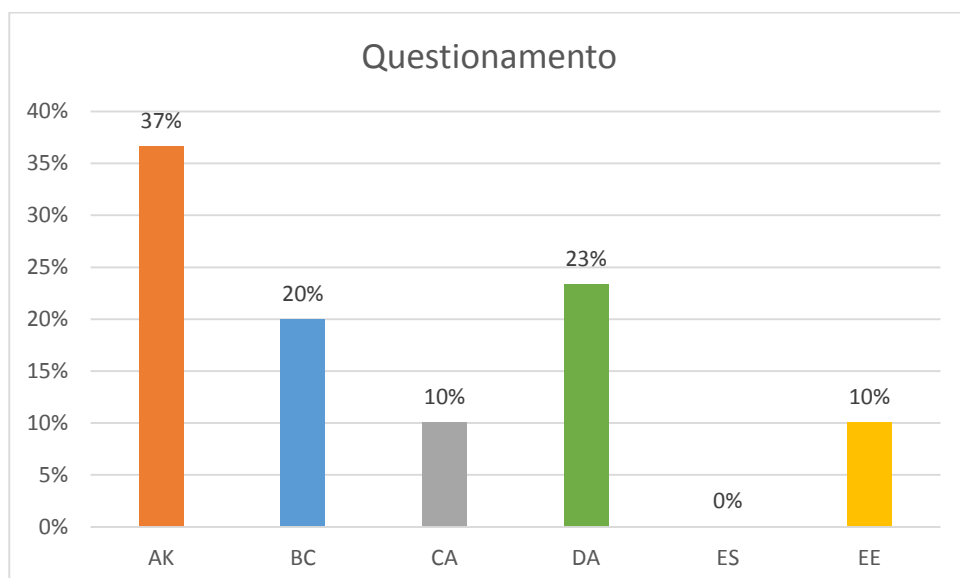


Gráfico 5 - Questionamento

Tipo de FB em função do momento da UD (treino vs competição)

No que respeita à percentagem de FB emitidos por parte do EE, é de considerar que em 62% estes eram emitidos na vertente de treino, enquanto em 38% das vezes, este era destinado para a vertente competitiva.

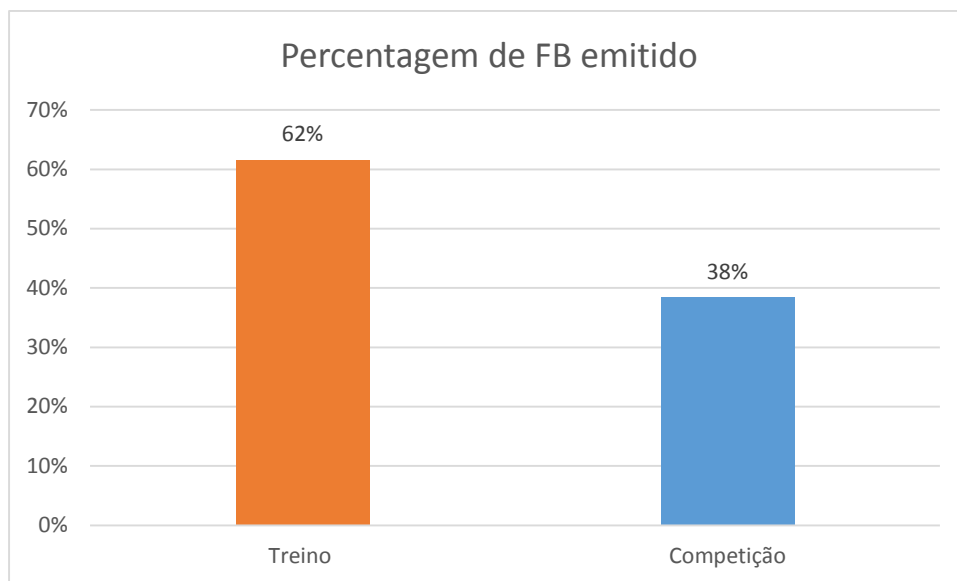


Gráfico 6 - Percentagem de FB emitido

Tipo de Feedback na vertente de Treino

No que diz respeito ao tipo de FB emitido na vertente de treino, é possível verificar que o FB mais utilizado foi o FB prescritivo (50%), seguido pelo FB avaliativo (26%), o FB descritivo (16%) e, por último, o FB interrogativo (7%).

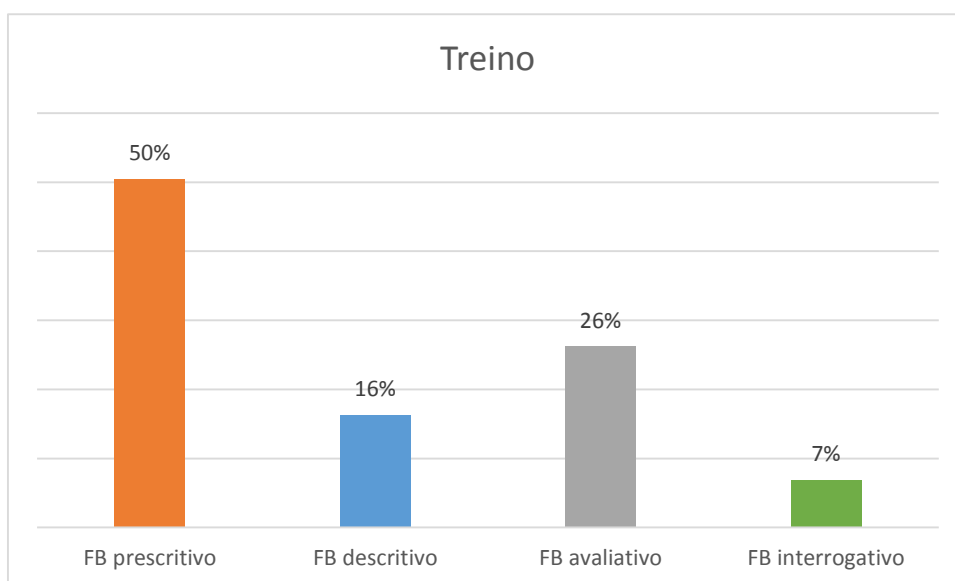


Gráfico 7 - Tipo de FB Treino

Analisando individualmente cada objetivo do FB obtiveram-se os seguintes resultados:

- No que concerne ao FB prescritivo: 52,9% foi direcionado ao aluno positivamente de forma Auditiva; 31,4% foi direcionado ao aluno positivamente de forma Auditiva Visual e, por último, 2,9% direcionado ao aluno positivamente de forma Auditiva Quinestésica. No que diz respeito à emissão do FB direcionado ao aluno com afetividade negativa, é de constatar que em 4,9% dos casos este é realizado de uma forma Auditiva, seguindo-se a forma Visual e Auditiva-Visual com o mesmo valor (1,0%). Os FB com destino a um grupo específico com afetividade positiva, foram emitidos de forma maioritariamente auditiva (3,9%), seguindo-se da forma Auditiva Visual (2,0%). Relativamente as restantes componentes não houve qualquer tipo de registo verificado.

- Relativamente ao FB descritivo: 39% foram dirigidos ao aluno positivamente de uma forma Auditiva, seguindo-se a forma Auditiva Visual (18%) e, por último, a forma Auditiva Quinestésica (3%) e, ainda, 6% deste tipo de FB foi direcionado positivamente a um grupo. É de referir ainda que em 18% dos casos este foi emitido negativamente ao aluno de forma Auditiva, em 9% dos casos de forma Visual e 6% das vezes de forma Auditiva Visual.

- Relativamente ao FB Avaliativo: 97% das vezes este foi dirigido ao aluno positivamente de forma auditiva; 4% dirigidos positivamente ao aluno de forma auditiva-visual; 4% dos casos foi emitido negativamente ao aluno de forma auditiva; 19% dos casos foi emitido positivamente a um grupo de alunos de forma auditiva e, por último, 4% foi emitido positivamente a toda a classe de uma forma auditiva.

- Relativamente ao FB interrogativo: 79% foram direccionados ao aluno de forma auditiva; 7% foram direccionados ao aluno de uma forma auditiva-visual e auditiva-visual-quinestésica; 7% foram direccionados à turma de forma auditiva.

Tipo de Feedback na vertente Competitiva

No que diz respeito aos FB emitidos na vertente destinada à competição, é possível verificar que o FB mais utilizado foi o FB prescritivo (51%), seguindo-se o FB descritivo (23%), FB interrogativo (17%) e por fim, FB avaliativo (10%).

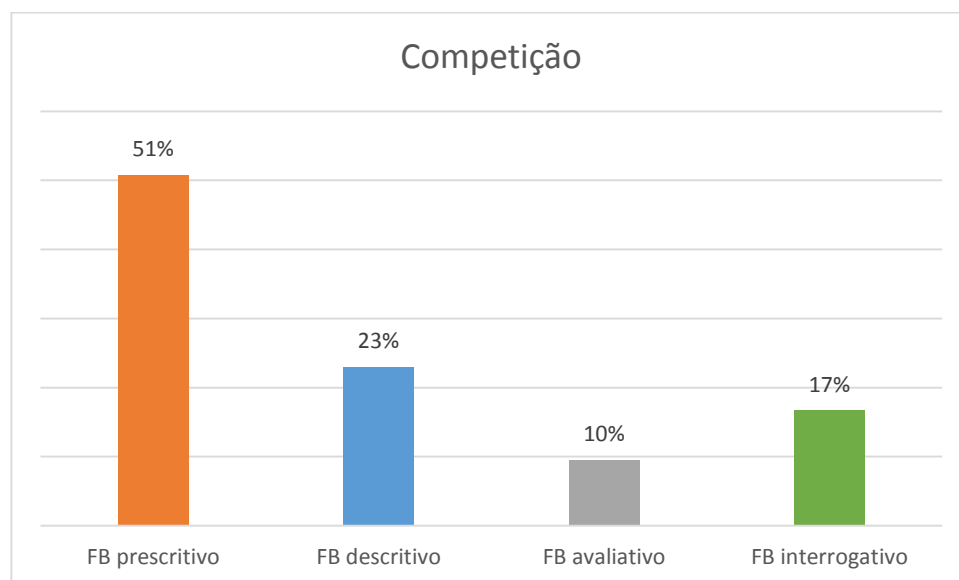


Gráfico 8 - Tipo de FB Competição

Analisando individualmente cada objetivo do FB obtiveram-se os seguintes resultados:

- Relativamente ao FB prescritivo: 59% dos FB foram direcionados positivamente ao aluno de uma forma auditiva; 27% foram direcionados ao aluno positivamente de uma forma auditiva-visual; 6% foram direcionados ao aluno negativamente de uma forma auditiva; 2% foram emitidos ao aluno negativamente de uma forma auditiva e auditiva-visual; 2% de forma emitidos negativamente a um grupo de forma visual e, por fim, 2% foram emitidos positivamente à turma de forma auditiva e auditiva-visual.

- Relativamente ao FB descritivo: 31% do FB foram direcionados negativamente ao aluno de forma auditiva; 24% dos FB foram direcionados negativamente ao aluno de forma auditiva-visual; 21% das vezes foram direcionados negativamente ao aluno de forma visual; 14% foram direcionados ao aluno positivamente de forma auditiva-visual e, por último, 3% dos FB foram direcionados ao aluno positivamente de uma forma visual, auditiva e quinestésica.

- No que concerne ao FB avaliativo: 58% do FB foram direcionados positivamente ao aluno de uma forma auditiva; 25 % dos FB foram direcionados ao aluno negativamente de forma auditiva; 8% dos FB foram emitidos positivamente a um grupo de forma auditiva; 8% dos FB foram emitidos positivamente à turma de uma forma auditiva.

- Relativamente ao FB interrogativo: 57% destes FB foram destinados ao aluno de forma auditiva, 24% à turma e 10% a um grupo. 5% destes FB foram emitidos de uma forma auditiva-visual ao aluno e a um grupo.

4.5.1.5. Discussão dos Resultados

O presente estudo procurou caracterizar o tipo de FB emitido pelo EE ao longo de uma UD de voleibol, sendo esta planeada e desenvolvida segundo as orientações teóricas do MED. Tratando-se de um projeto de investigação-ação, o seu grande propósito centra-se na identificação do padrão de FB emitido pelo professor, para que este possa reconhecer os aspetos positivos e negativos da sua prestação e, conseqüentemente, otimizar a sua ação enquanto docente e

potenciar o seu processo de ensino-aprendizagem em aulas futuras. A análise do FB procurou focar dois momentos distintos, nomeadamente, quando as aulas eram destinadas à situação de treino e quando o foco central das respetivas se situava na competição entre as equipas. Atribuindo uma natureza meramente descritiva a este estudo, não foi considerado objetivo do mesmo a comparação do tipo de FB emitido nestes dois momentos distintos.

Numa primeira instância, procurou-se verificar se a emissão do FB, por parte do EE, ia ao encontro objetivo da tarefa. Neste sentido, é possível concluir que a maioria dos FB emitidos vão ao encontro do propósito definido para a tarefa de aprendizagem. Apesar de ser expectável que este acontecimento ocorra, ou seja, que o professor seja capaz de transmitir aos discentes a informação tendo em conta o que planeou previamente, parece que nem sempre isto sucede. Por exemplo, no estudo realizado por Martins (2009), este verificou que foram poucas as componentes críticas planeadas que funcionaram como objeto de utilização na aula aquando da transmissão do FB. Como justificação, o autor afirma que os EE não utilizam o conhecimento projetado para a aula, tendendo a adaptar-se aos alunos e aos acontecimentos momentâneos inerentes à aula.

No que concerne ao cumprimento do ciclo de FB por parte do EE, é significativo atentar, primeiramente, nas palavras de Piéron e Delmelle (cit. por Serra, 2001, p.21), quando afirmam que o ciclo de FB é composto por cinco etapas distintas, sendo elas: (1) observação e identificação do erro na prestação do aluno, (2) tomada de decisão, (3) emissão do FB, (4) observação das alterações comportamentais dos alunos, (5) observação de uma nova tentativa de ação; e (6) ocorrência de um novo FB pedagógico. Avaliando esta premissa, é de considerar que o EE cumpriu o ciclo de FB na maioria das vezes, no entanto, apresenta uma percentagem de incumprimento ainda elevada. Justifica-se esta elevada percentagem de incumprimento devido à inexperiência do EE, que, por norma, interrompia o respetivo ciclo na passagem do terceiro para o quarto estágio, ou seja da emissão do FB para a observação das alterações comportamentais. Neste sentido, considero as pertinentes as palavras de Rosado & Mesquita (2011), quando salientam que a garantia de uma sequência correta de comportamentos ao nível do FB emitido pode ser um fator capaz de determinar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à percentagem de FB emitido, distinguindo os dois momentos de aula, treino e competição, é de atentar que houve uma maior incidência nas aulas destinadas ao treino. Estes resultados poderão estabelecer uma correlação com o modelo utilizado, uma vez que este exige que haja uma maior atribuição de autonomia aos alunos ao longo das aulas (Mesquita & Graça, 2011). Neste sentido é de esperar que o professor vá sendo cada vez menos interventivo, reduzindo a emissão de FB.

No que diz respeito ao objetivo do FB, é possível atentar nos dados que o FB prescritivo foi o que deteve uma maior frequência (entre 50 % e 51%), o que segue a mesma orientação de alguns estudos anteriormente realizados, onde é possível verificar comportamentos semelhantes na prestação dos professores (Silverman, 1994; Batista, 2009). Este tipo de FB é, então, considerado como fundamental no incremento da eficácia pedagógica (Mesquita et al, 2009), uma vez que o professor prescreve soluções e guia os praticantes no sentido comportamental desejado (Fishman & Tobey, 1978; Rosado et al, 2004; Mesquita et al, 2008), munindo-os de ferramentas capazes de modificar a sua ação na próxima tentativa, promovendo a correção efetiva dessa mesma ação (Mesquita et al, 2009).

No que concerne aos restantes tipos de FB (descritivo, avaliativo e interrogativo), é de verificar uma discrepância tendo em conta a vertente à qual se destina a lição, ou seja, se esta se encontra destinada ao treino ou à competição. Na vertente destinada ao treino, o segundo FB mais emitido é o que denota um objetivo avaliativo. Este resultado pode ser justificado pelo facto de os alunos ainda não possuírem um grande conhecimento face à modalidade no momento em questão, logo houve a necessidade de os incentivar sempre que acabavam por cumprir o que era pedido pelo professor. Neste sentido, podemos atribuir à emissão deste FB uma vertente motivacional, como demonstra a percentagem elevada de emissões de FB positivo na vertente treino. Num outro sentido, a emissão de FB sob o ponto de vista positivo denota um clima relacional positivo estabelecido na aula entre os alunos e o professor, o que vai ao encontro de outros estudos sobre a temática (Martins, 2009). Este resultado demonstra um esforço por parte do docente para a manutenção de um clima positivo em cada lição, apesar dos condicionalismos já anteriormente relatados neste mesmo documento.

Seguidamente, ainda na fase destinada ao treino, o FB descritivo é o que sobressai com maior incidência, o que poderá, significar que houve uma preocupação do professor em transmitir o maior número de conhecimentos numa fase inicial para que posteriormente fosse atribuindo tarefas de autonomia aos alunos. Este tipo de FB serve como fonte de informação técnica e/ou tática precisa acerca do que o praticante faz (Fishman & Tobey, 1978; Mesquita et al, 2008), surgindo a necessidade de informar o praticante se a ação foi realizada de forma adequada ou não, revelando-se um fator importante para uma melhoria de desempenho.

No que concerne às aulas destinadas à vertente competitiva, é de ressaltar a frequência dos tipos de FB é alterada. O FB prescritivo continua a deter uma clara maioria de utilização, o descritivo assume a segunda posição, seguindo-se o FB interrogativo e posteriormente o avaliativo. Este incremento da utilização de FB interrogativo advém da natural evolução das aulas, onde os conteúdos vão sendo assimilados pelos discentes, o que permite um maior questionamento por parte do professor.

No que diz respeito à sua direção, é de notar uma clara predominância dos FB dirigidos ao aluno como individualidade. Esta situação encontra um claro relacionamento com os ideais de Siedentop (1991), que indicou que o FB é tipicamente dirigido a um indivíduo, em vez de um grupo ou turma. Do mesmo modo, o estudo de Martins (2009) referenciou o FB dirigido ao aluno como o mais utilizado, argumentando que uma das principais preocupações dos EE se situa em dar resposta às necessidades individuais dos alunos, procurando corrigir, motivar, avaliar ou modificar algo na performance do aluno. Seguidamente ao FB com direção ao aluno, é de notar que o FB direcionado ao grupo, aparece com maior frequência. Isto indica que por se tratar de uma modalidade coletiva e os alunos trabalharem em pequenos grupos (equipas), era esperado que este resultado fosse ocorrer.

Por último, no que concerne à forma de transmissão do FB, foi possível identificar uma predominância do FB auditivo em detrimento dos restantes. Este resultado vai ao encontro de outros estudos que também procuram estudar esta temática, tais como, Mesquita et. al. (2008), Rosado et al.(2008), Marques et al. (2010), Aleixo (2010) e Aleixo & Vieira (2012). No entanto, o suporte teórico, sustenta que o rendimento motor depende da qualidade das demonstrações

feitas pelo professor, uma vez que oferecem aos discentes um padrão visual e uma indicação dos critérios desejados de rendimento (Weiss et al, 1992), (Freedman, 2000). Assim, podemos assumir que a fraca utilização desta transmissão de FB advém de uma ineficiência pedagógica, uma vez que a melhoria do processo ensino-aprendizagem passa pelo uso de estratégias de ensino que reforcem a compreensão e que contextualizem as ações motoras, com um maior foco para a demonstração (Kwak, 2005; Williams & Hodges, 2005).

4.5.1.6. Conclusões

O presente estudo verificou ser uma oportunidade única para compreender o tipo de FB emitido pelo EE, fornecendo indicadores importantes passíveis de serem utilizados na prática profissional futura. Com os resultados obtidos neste estudo, foi possível verificar: (1) que existiu uma maior emissão de FB no momento destinado ao treino; (2) que o EE cumpriu, maioritariamente, o ciclo de FB; (3) os FB emitidos foram, na sua grande maioria, de acordo com o objetivo da tarefa de aprendizagem; (4) o FB prescritivo foi o mais predominante nos dois momentos observados; (5) que o FB interrogativo surgiu com maior frequência nas aulas que envolviam competição; (6) que os FB com carácter avaliativo foram emitidos de forma positiva, enaltecendo o ambiente positivo das lições; (7) os FB foram predominantemente direcionados para o aluno como individualidade, comparativamente com os emitidos para um grupo específico ou para a turma em geral; e, por último, (8) que a maioria dos FB emitidos foram de forma auditiva, possivelmente denotando uma ineficácia pedagógica por parte do EE. Atendendo à pertinência da comunicação como atividade central do processo de ensino aprendizagem, este estudo permitiu delimitar o perfil instrucional do EE, consentindo, mais uma vez, melhorar aspetos considerados nefastos, adicionando qualidade às lecionações advindas à realização deste estudo. No entanto, devido à escassez horária, não foi possível acompanhar concretamente a evolução do EE a este nível. Importa portanto que futuros estudos explorem a respetiva temática, com uma amostra mais alargada, enquadrando-o noutros contextos, possibilitando adquirir dados mais concretos sobre esta temática.

4.5.1.7. Referências Bibliográficas

Aleixo, I., & Vieira, M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística. *Motricidade*, 8(S2), 849-859.

Aleixo, I. M. S. (2010). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens: estudo quási-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras*. Porto: Ivana Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada a FADEUP.

Coelho, S. M., Kohl, E., & Di Bernardo, S. (2002). Formação de professores do ensino médio pela instrução e pesquisa em ciências. In *Taller internacional de didáctica sobre la física iniversitária, III*. Matanzas: DIDACFISU

Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes* (pp. 25-62). Newton, CT: Motor Skills

Fishman, S. E., & Anderson, W. G. (1971). Developing a system for describing teaching. *Quest*, 15(1), 9-16.

Freedman, M. P. (2000). Using effective demonstrations for motivation. *Science and Children*, 38(1), 52-55.

Giordan, A., & Vecchi, G. D. (1996). As origens do saber: *Das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students skills learning. *International Journal od Applied Sports Sciences*, 17(1), 7-17.

Marques, F. P., Ribeiro, I. M., Santos, A. G., & Arroyo, M. M. (2010). Análisis multidimensional del feedback pedagógico en entrenamiento en voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(38), 181-202.

Martins, G. B. M. (2009). Perfil instrucional do estudante estagiário de educação física em aulas de atletismo: *Análise das dimensões objetivo, direção e conteúdo do feedback pedagógico*. Porto: Guilherme Martins. Dissertação de Licenciatura apresentada a FADEUP.

Mesquita, I. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo: estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition. *Journal of Sports Science & Medicine*, 7(3), 402.

Moraes, R. (2002). É possível ser construtivista no ensino de ciências. In R. Moraes (Ed.), *Construtivismo e ensino de ciências* (pp. 103-130). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Parente, B. A. (2015). Formação de treinadores no contexto académico: o comportamento instrucional do professor e dos estudantes no âmbito da prática pedagógica. Porto: B. A. Parente. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Rosado, A. (2007). Sport and personal and social development. In M. C. E. Silva & C. Gonçalves (Eds.), *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., Mesquita, I., Breia, E., & Januário, N. (2008). Athlete's retention of coach's instruction on task presentation and feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8(1), 19-30.

Rosado, A., Virtuoso, L., Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de Diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Schein, Z. P., & Coelho, S. M. (2008). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23(1), 72-98.

Serra, M. (2001). O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks estudo descritivo e comparativo abrangendo 12 professores da cidade de Maputo. Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

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

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4 ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46(3), 345-355.

Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Rose, D. J. (1992). "Show and tell" in the gymnasium revisited: Developmental differences in modeling and verbal rehearsal effects on motor skill learning and performance. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 63(3), 292-301.

Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of sports sciences*, 23(6), 637-650.

4.6. O ato avaliativo:

Segundo Bento (2003), a análise e avaliação, conjuntamente com a planificação e realização do ensino, constituem tarefas centrais do professor. Estas tarefas, bastante distintas, encontram-se inteiramente ligadas, não permitindo que nenhuma delas possa ser descurada. Ao longo de todo o ano letivo, todas estas tarefas revelaram dúvidas, insegurança e incerteza aquando da sua realização, no entanto, nenhuma outra deteve tanto impacto como a tarefa avaliativa.

Apreende-se, portanto, que avaliar constitui uma ferramenta base em todo o processo educativo. Entende-se o conceito de avaliação como a interpretação de uma medida em relação a uma norma pré definida, logo, podemos considerar que o fenómeno avaliativo é bem mais amplo do que uma medição (Carrasco, 1990). Esta procura, também, contribuir para a melhoria da planificação e realização do ensino, que não limite a uma comparação do objetivo e do resultado, a uma análise do rendimento, mas que inclua também a análise das condições determinantes de sucesso e insucesso, de rendimentos e faltas de rendimento (Bento, 2003).

O primeiro contacto que tive com o fenómeno avaliativo na minha prática prendeu-se com a avaliação diagnóstica. Neste primeiro contacto, é de salientar o auxílio obtido por parte dos colegas do NE. A sua presença foi, sem dúvida, uma benesse, no sentido em que ajudou a serenar qualquer incerteza, ansiedade e insegurança provenientes da inexperiência, como também me ajudou a refletir acerca do planeamento e gestão de uma aula deste calibre. No que concerne ao planeamento de uma aula desta índole, surgiram inúmeras questões quanto à forma mais eficaz de a realizar, tais como: Qual o melhor método de avaliação? Quais os critérios que devem ser utilizados? Qual a melhor forma de organizar a turma no sentido de rentabilizar o tempo de aula? Em conjunto com os meus colegas de estágio e PC, optamos, então, por utilizar uma lista de verificação. Nesta lista de verificação, eram definidos um conjunto de critérios para cada habilidade motora técnica ou tática, e elaborada uma tabela de registo onde, seguidamente, era identificado se o aluno executava ou não executava os critérios estabelecidos para cada habilidade motora. No entanto, nas primeiras avaliações, devido à inexperiência no contexto real de ensino e a

pouca familiaridade com este método avaliativo, não consegui avaliar individualmente os alunos. Esta problemática adveio de um conjunto de fatores que surgiram quando me confrontei com o contexto real de prática. Primeiramente, devido ao facto de desconhecer a identidade dos alunos, ou seja, era para mim difícil interligar a identificação com o indivíduo em atividade. Numa outra instância, o número de critérios submetidos a avaliação era demasiado extenso, condicionando, mais uma vez, o processo avaliativo.

Como forma de contornar estes dilemas, não colocando a avaliação base para o planeamento de todo o período em causa, optei por avaliar a turma como um todo e a partir daí adjudicar um nível de desempenho. Esta aglomeração acabou por se mostrar uma mais-valia face ao tempo disponível para avaliar, porém, não mostrou ser tão pormenorizada. Ainda assim, foi possível identificar quais os alunos que detinham maiores capacidades, bem como aqueles que careciam das mesmas. Nas avaliações diagnósticas seguintes, devido a uma maior prática, consegui resolver os problemas acima relatados, ou seja, os alunos já estavam devidamente identificados e optei por reduzir o número de critérios, facilitando, assim, o processo avaliativo.

As diferentes avaliações diagnósticas realizadas ao longo do ano revelaram ser de extrema importância, no sentido em que permitiram verificar se o aluno detém as aprendizagens anteriores necessárias para que as novas tenham lugar e se este já possui algum conhecimento face à matéria que o professor vai ensinar. Os resultados destas avaliações permitiram alterar e completar os módulos dos MECs de acordo com as competências e necessidades dos alunos, possibilitando uma prática de ensino mais eficaz.

Outra modalidade avaliativa utilizada durante todo o ano prende-se com a avaliação contínua. Esta foi introduzida de uma forma informal (observação do desempenho nas diferentes UD) e contínua com o intuito de verificar e analisar o desempenho dos alunos ao longo da prática. Esta avaliação contínua permitiu não só reajustar o planeamento, como, também, detetar possíveis erros na aprendizagem e as suas causas implícitas. Atentando nas palavras de Carrasco (1990, p. 13) “o principal valor da avaliação está em permitir detetar uma deficiência logo que ela se produz, e, assim, se poder remediar de imediato, está claro que a continuidade é uma nota imprescindível em toda a avaliação correta.” Como tal, segundo o mesmo autor, esta deve ser, sistemática, permanente,

integral, com valor diagnóstico, personalizada e cooperativa. É de salientar, ainda, que, apesar de não existir qualquer registo formal aquando da prática desta modalidade avaliativa, considero que esta se manifesta como uma mais-valia no papel avaliativo delegado ao professor. Quero com isto dizer que em cada UD foi possível identificar os alunos que, de facto, estavam a conseguir acompanhar a aprendizagem e aqueles que necessitavam de uma maior atenção para a obtenção de resultados, ou seja, através da avaliação contínua e sistemática fui capaz de aferir essas dualidades de desempenho e, assim, otimizar o processo de ensino aprendizagem. Ainda focando a mesma modalidade avaliativa, é de evidenciar que esta também concede benefícios, ao ser capaz de aferir se o processo de ensino-aprendizagem está a seguir o caminho certo permitindo tomar decisões em função dessa avaliação (manter ou alterar o que estava previamente planeado).

A componente avaliação sumativa é definida como a modalidade que melhor possibilita uma decisão face à progressão ou retenção por parte do aluno, uma vez que compara resultados globais com um conjunto de objetivos pré-definidos. Esta fornece um resumo de informação disponível, procedendo a um balanço de resultados no final de um extenso período de ensino. Torna-se, assim, possível determinar a avaliação sumativa como uma quantificação do ensino (Carrasco, 1990, p. 13). Esta quantificação de desempenho dos alunos nos diferentes domínios ressaltou duas questões que desde cedo geraram alguma apreensão e desconforto. Perguntava-me se os critérios escolhidos com os quais os alunos seriam confrontados eram suficientes? Conseguiria observar todos os alunos no tempo estipulado? Nas primeiras avaliações sumativas realizadas, senti bastantes dificuldades, principalmente no que concerne à observação global da turma e dos conteúdos. A este nível, as dificuldades evidenciaram-se em observar todos os conteúdos presentes na grelha e atribuir uma classificação de acordo com os critérios de avaliação predefinidos. No entanto, à semelhança do que ocorreu na avaliação diagnóstica, nas avaliações seguintes procurei ser mais conciso e sucinto na definição dos critérios submetidos a avaliação. Esta avaliação procedeu mais uma vez à utilização de uma ficha de observação, onde os alunos eram classificados com uma escala de acordo com o critério que eram capazes de desempenhar (escala de apreciação).

Para que fosse possível atribuir uma classificação, foi necessário transferir para uma escala de valores as informações adquiridas através da avaliação sumativa. Deste modo, a ESAH, seguindo o modelo definido pelo departamento de EF, atribui a cada domínio os seguintes valores: Domínio das atitudes capacidades e valores (20%) e domínio motor e cognitivo (80%). Com o intuito de clarificar o processo avaliativo, o NE optou por discriminar os diferentes domínios, tendo como base o modelo de planeamento definido por Vickers (1990). Assim sendo, os domínios de aprendizagem e os seus valores percentuais foram os seguintes: Habilidades motoras e condição física (70%), domínio cognitivo (correspondente à cultura desportiva) (10%) e domínio socio afetivo (20%). No que concerne aos alunos que detinham dispensa da prática, a avaliação foi adaptada em função da aprendizagem desenvolvida, tendo sido avaliado o domínio cognitivo (Trabalho sobre a modalidade e Teste teórico) (80%) e o domínio das atitudes capacidades e valores (20%).

Verifica-se, face ao acima explanado, que a avaliação atribuída a cada discente, não se remete exclusivamente ao saber fazer. Esta engloba também critérios avaliativos face às atitudes, comportamento e valores. Tendo em vista a perspetiva de que a avaliação procura quantificar o ensino aprendido pelo aluno na sua íntegra, e não unicamente no seu desempenho motor, foi perentório implementar um sistema capaz de quantificar essas atitudes. Assim, em todas as UD foi aplicado um teste teórico com o objetivo de avaliar os alunos de acordo com o seu conhecimento teórico face à modalidade (regras, história, determinantes técnicas e habilidades motoras). Os conceitos psicossociais foram avaliados numa escala de 0 a 20 de acordo com o comportamento demonstrado pelo aluno em aula. Neste sentido os discentes, eram sujeitos a avaliação componentes como relações interpessoais, empenho, participação, responsabilidade/ capacidade crítica e assiduidade e pontualidade. Face a estes dois últimos domínios é de salientar que o seu registo era feito nas folhas de presença de cada lição.

Atribuir classificações, constitui um verdadeiro problema para todo o professor que procura agir com a máxima equidade e precisão possível (Carrasco, 1990). Neste sentido, destaco que inúmeras vezes foi difícil cingir-me unicamente à comparação do desempenho do aluno com o critério previamente estabelecido, não estabelecendo qualquer correlação entre os discentes. Assim,

considero a imparcialidade de classificar como o processo mais penoso de se realizar na profissão docente, uma vez que, no meu entender, a capacidade avaliativa vai para além da atribuição de uma classificação ou de uma comparação entre a ação e o critério; esta parte, muitas vezes, de um carácter pessoal do discente, sendo difícil relegar a sua opinião e cingir-se unicamente à comparação de critérios e ações.

Por último, considero que esta passagem pelo capítulo avaliativo não incidiu unicamente nos alunos, mas, também, na minha capacidade de me auto avaliar. Para que um professor possa evoluir, é necessário que seja capaz de refletir sobre as suas práticas, para assim poder crescer profissionalmente. Esta prática de auto avaliação comportamental revelou ser benéfica na minha evolução enquanto docente da disciplina e verificou ser uma mais-valia ao apresentar melhorias na aprendizagem dos alunos.

4.7. Observação: instrumento pedagógico válido

O fenómeno da observação possibilita o contacto com o meio exterior, assegurando o acesso aos diversos conjuntos de informações que dão significado ao próprio envolvimento e, sempre que se observa, desenvolve-se um sistema de expectativa, formam-se vários horizontes ou níveis de compreensão para além do imediato (Sarmiento, 2004). Aprende-se, portanto, que observar não é apenas constatar algo, mas sim, olhar com significado, adquirindo uma perceção total, plena de sentido e generalizada. Consideramos, então, que a observação é capaz de assumir funções descritivas ou formativas, mas, também, heurísticas, de avaliação e verificação.

Reportando esta definição para o contexto real de ensino, constato que ao longo de todo o EP, este instrumento pedagógico sempre esteve presente, de uma forma mais direta ou indireta, sendo parte integrante e contribuindo positivamente para a minha evolução enquanto docente. Neste sentido considero pertinente subdividir esta categoria em dois níveis distintos: observar e ser observado.

4.7.1. Observar – ver com significado

No que diz respeito às exigências impostas pelas normas orientadoras do EP, é de realçar que cabe ao EE elaborar o plano de observações sistemáticas e realizar as respetivas observações. Destas observações, dez seriam destinadas para a observação dos restantes elementos do NE em ação pedagógica, enquanto outras seis estavam destinadas para observação das aulas lecionadas pelo PC. É, então, pedido ao EE que seja capaz de realizar uma observação não participativa, reduzindo ao máximo a sua presença face ao comportamento do observado, não comprometendo os resultados da observação. Para que surta efeito, o esforço realizado por quem observa faz ressaltar a importância da retenção de imagem e da discriminação visual como capacidades primordiais desta tarefa. Atenta-se, portanto, que a intenção de observar é um comportamento que está interligado às descrições das circunstâncias e das intenções, focando aspetos considerados relevantes. Por outras palavras, para a análise eficaz de um comportamento é necessário considerar: o campo da observação, o conjunto de comportamentos observados, o processo de anotação e registo adequado e a validade e garantia da aplicação (Sarmiento, 2004).

Reportando-me à minha realidade, e como forma de dar resposta aos critérios impostos pelas normas orientadoras para o presente ano letivo, ficou acordado em reunião de NE que, independentemente do número de lições legalmente exigidas de carácter obrigatório, cada elemento estaria presente nas lições dos restantes colegas durante todo o ano. O respetivo acordo inicialmente funcionou como forma de apoio entre todos os integrantes do NE que, de uma forma ou de outra, se sentiam mais confortáveis na presença de “caras conhecidas”, reforçando, assim, os laços entre os integrantes, bem como, tornando a partilha de experiências, reflexões após aulas e aprendizagem mais significativas e irrefutavelmente benéficas na formação integral para a profissão docente.

No que diz respeito à metodologia utilizada para a realização das observações acima descritas, optamos por executar observações de carácter mais formal nas lições de índole obrigatório, enquanto que nas restantes lições adotamos uma abordagem mais informal. No que concerne às lições de carácter

obrigatório, analisadas sobre um contexto formal, pretendia-se observar a frequência e a duração de um comportamento, por parte do professor estagiário aquando da lecionação, identificando as suas variáveis e a terminologia da sua descrição, tendo, por isso, sido avaliadas as variáveis relativas ao tempo de transição, ao tempo de espera, a gestão de aula, entre outras. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Sarmiento et al. (1993), considera que, quando observamos um comportamento de alguém, vemos que as ações ou se repetem muitas vezes (por unidade de tempo) ou raramente acontecem, ou seja, há comportamentos mais frequentes do que outros. No caso de formação de professores discute-se, depois da aula, a performance do professor com base em alguns incidentes específicos. Este tipo de observação, por ser expressa em minutos e segundos, pode ser convertido em percentagem, possibilitando a comparação entre diferentes observações.

No que diz respeito às restantes lecionações em falta (aulas do PC e lições definidas em NE), optamos por concretizar uma abordagem de cariz mais informal, na qual eram registados os aspetos considerados como relevantes face ao desempenho do professor lecionador. No que diz respeito às aulas do PC, a sua observação residiu essencialmente na premissa base do “ver para aprender”. Quero com isto dizer que inicialmente, antes de lançar qualquer olhar crítico sobre as aulas lecionadas pelo PC, a primeira preocupação era identificar os pontos-chave utilizados, desde a pedagogia, a organização, a gestão e a manutenção do clima de aula, passíveis de serem aplicados nas minhas lições futuras. No que concerne às restantes aulas observadas do NE, aulas estas que acordamos assistir ao longo do ano letivo, à semelhança do que aconteceu com as do PC também tiveram um carácter informal, onde, mais uma vez, foram registados os aspetos que tiveram sucesso e outros menos conseguidos ao longo da lecionação imposta pelos colegas de NE.

Fazendo um rescaldo da observação como uma ferramenta pedagógica, e recorrendo criticamente sobre a sua utilização, considero que esta se revelou como mais um aspeto importante na minha formação integral enquanto professor. Neste sentido, julgo pertinente realçar os aspetos benéficos que contribuíram para a minha formação integral, bem como aqueles que, apesar de não serem o reflexo do sucesso esperado, acabaram de certa forma, por contribuir para essa mesma formação. Focando as observações das aulas

lecionadas pelo PC, constato que inicialmente estas eram apenas vistas como uma aprendizagem, onde tudo o que era realizado em aula pelo professor experiente era patente e parecia transbordar de sucesso se fosse aplicado na minha realidade. No entanto, com o passar do tempo e com alguma experiência adquirida das aulas lecionadas, consegui abstrair-me da espetacularidade que eram as aulas lecionadas pelo PC e começou a surgir um pensamento reflexivo e crítico sobre as mesmas. Analisando estas reflexões, constato que em termos de gestão de aula o professor era exímio no cumprimento de regras, manutenção do clima de aula e disciplina. No entanto, os métodos pedagógicos utilizados pelo respetivo entravam em confronto com aqueles apreendidos ao longo do primeiro ano no MEEFEBS. Ainda assim, considero a observação das aulas do PC como uma ferramenta que me ajudou a consolidar as bases adquiridas em teoria, bem com a construir a minha identidade enquanto futuro profissional de EF.

À semelhança do que acontecera com as aulas observadas do PC, considero que a observação das aulas lecionadas pelos restantes colegas do NE foi um ponto forte na minha formação integral. Nas respetivas observações ressalvo, ainda, as reflexões e discussões realizadas após as aulas como um ponto fulcral onde a partilha constante e apoio base funcionaram na melhoria das minhas ações pedagógicas. A presença assídua dos meus colegas do NE em todas as aulas permitiu formar laços fortes, onde, para além de companheiros, adquiri amigos de profissão.

Por último, no que concerne aos métodos de observação utilizados, considero a aplicação do registo informal demonstrou ter um maior significado para mim ao longo da prática. Quero com isto dizer que a observação sistemática torna-se complicada de realizar sozinho, uma vez que é necessário o controlo do tempo e da ação do professor. Para além disto, durante as aulas este registo torna-se, por vezes, enfadonho e massudo, levando a que facilmente os dados sejam mal recolhidos e alterados pelo observador. Ainda focando este registo, considero que este tipo de observação é um pouco restritivo, uma vez que apenas permite verificar o tempo em que o professor leva a desempenhar uma determinada função. No entanto, este método de registo, é importante para o professor, na medida em que, bem aplicado, permite retirar dados mais concretos sobre o tempo que o professor despende em cada variável que possa

ocorrer em aula. Por sua vez, o método informal de registo de acontecimentos permite ter uma discussão mais abrangente sobre todos os acontecimentos da aula, despoletando um olhar crítico e otimizando as reflexões de aula conseguintes.

Com a observação das aulas dos meus colegas de NE, PC e outros professores do grupo de EF, consegui, assim, obter uma noção mais abrangente do que é a EF sob o ponto de vista de diferentes discentes, revelando-me novos métodos e estratégias de ensino, que, conseqüentemente, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

4.7.2. Ser observado

Tendo, ainda, como foco todo este processo de observação, considero igualmente importante fazer um rescaldo do que é ser observado e de que forma influenciou a minha formação enquanto professor. Neste sentido, destaco as palavras de Sarmiento (2004) quando afirma que, no que diz respeito “à questão “do outro lado”, podemos dizer que aceitar em ser observado ou tolerar a presença de um observador é algo que decorre muito da relação entre observador e observado, ou até da familiarização da situação proposta” (p.164)

Ao longo de toda esta etapa, o EE está sujeito à observação, quer seja de forma contínua, pelo olhar experiente do PC, quer seja pontualmente, pela presença da professora orientadora. Esta observação contínua e pontual deixavam-me inicialmente um pouco apreensivo e com medo de errar. No entanto, com o passar do tempo, a presença destes dois professores acabou por se tornar irrelevante aquando do desempenho das minhas funções enquanto docente. Quero com isto dizer que ambos me deixaram com plena tranquilidade aquando da leção, deixando-me errar para que após aula, na reflexão de grupo, me pudessem indicar esses mesmo erros e aspetos a melhorar. Em suma, a minha autoridade, presença e desempenho, nunca ficaram comprometidas com a presença destas figuras de ação educativa, bem pelo contrário, funcionaram como um alicerce para a edificação do meu ensino e formação integral como docente.

Contrariamente ao que ocorrera com estes dois professores, a presença dos meus colegas de NE, em todos os momentos da minha leção, em

instante algum me causou constrangimento ou apreensão. Estes foram sempre vistos como um incentivo para a prática, funcionando como um alicerce na construção da minha profissão docente.

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

5.1. Aprender a ser professor através de uma comunidade de prática: a Importância de pertencer a um grupo

A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça imprescindível da estrutura formal de integração inicial na profissão docente, ou seja, no processo pelo qual os estudantes passam de uma participação periférica para uma mais interna e ativa no seio da comunidade educativa onde se encontram inseridos (Batista et al., 2012). É, pois então, na escola e no diálogo com os outros professores que se compreende realmente a profissão. É através deste contacto que o estudante reconhece a face oculta da profissão, tornando-se, gradualmente um membro dessa comunidade denominada de comunidade educativa (Batista et al., 2012). Este entendimento de face oculta da profissão remete para a interação com os diferentes membros da comunidade escolar, tais como professores, funcionários, encarregados de educação e alunos. As dinâmicas estabelecidas entre estes membros escolares, o NE e o EE acompanham a autonomia dos estagiários, desafiando-os a sair da sua margem de segurança, estimulando a superação dos desafios e a resolução de problemas colocados pela prática (Cardoso et al., 2014).

A minha integração na comunidade escolar da ESAH revelou ser um processo moroso e de múltiplas fases. Inicialmente, sentia algum constrangimento ao encarar os restantes professores, devido à minha inexperiência e insegurança de professor-estagiário. No entanto, a forma hospitaleira e acolhedora como fui recebido pelos docentes do agrupamento facilitou bastante a minha adaptação. Apesar de o PC ter sido a chave mestra que desbloqueou a porta da integração, também há que referenciar os restantes docentes do departamento de EF, bem como os funcionários da escola, que desde cedo me dirigiram palavras de apreço, incentivo e disponibilidade atenuando a instabilidade inicial por mim sentida.

Com o tempo, a tacanhez inicial foi-se atenuando. Comecei a desempenhar um papel mais interventivo, expondo os meus pontos de vista fazendo valer a minha opinião. Consegui, então, contribuir para o sucesso educativo, reforçando a imagem do Professor de EF, bem como da disciplina no

seio da comunidade educativa. Ao nível do trabalho em comunidades de prática (CoP), foram vários os grupos de pessoas que possuíram uma importância elevada ao longo deste EP. Neste sentido, realço desde logo o NE e o grupo de EF. Relativamente ao NE, considero a presença assídua e o constante apoio como uma peça fundamental em todo o processo evolutivo enquanto profissional docente. No que concerne ao núcleo de EF, constato que a receção harmoniosa, disponibilidade e entre ajuda constantemente demonstrada por parte de alguns professores face aos estudantes estagiários permitiu recriar um ambiente educativo saudável e positivo, facilitando a integração e a descoberta integral da profissão docente.

No âmbito de uma experiência onde o EE é colocado no comando do leme de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como de tudo o que o envolve, torna-se imprescindível que este usufrua de um ambiente favorável e de um trabalho cooperativo com os colegas do NE (Batista et al., 2012). A minha experiência em contexto real de ensino tornou-se mais enriquecedora muito em parte devido à presença dos meus colegas (grandes amigos) de estágio, que, através da partilha e exposição respeitosa de ideias, valorizaram a minha formação profissional. Reconhecendo a partilha de saberes como um instrumento valorativo da minha formação, oportunamente recolhi o maior número de experiências dos mesmos.

Agregado aos colegas de NE é de salientar o papel desempenhado pelo PC, que através do acompanhamento regular, reflexão e questionamento contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Tal como afirma Batista (2014), “as razões e sentidos para ser PC foram os pontos de partida no processo de descoberta identitária dos professores cooperantes e da sua influência na construção da identidade profissional dos estudantes estagiários”. A mesma autora defende que o papel do PC deve ser no sentido de conduzir os estudantes estagiários a passar de uma participação periférica para uma mais interna, ativa e autónoma. Através desta evolução gradual o EE é capaz de reformular a sua identidade profissional, tornando-a cada vez mais consistente.

É desta congruência existente entre os diferentes intervenientes do NE (PC e colegas de estágio) que surge a interpretação de CoP. Esta é, então,

definida por Wenger (2006) como um conjunto de pessoas que partilham preocupações e paixões por algo que fazem, interagindo de forma regular e continuada, permitindo a sua progressão. Assim, a relação consistente e harmoniosa partilhada por todos os elementos de NE, agregada a uma reflexão individual e grupal realizada, tiveram um papel preponderante na aquisição de novos conhecimentos.

No que diz respeito ao grupo de EF da ESAH, este, contribuiu, sem dúvida, na construção da minha identidade profissional e na minha evolução enquanto professor da disciplina de EF. Este grupo era constituído por todos os professores da EF do agrupamento de escolas, no entanto, irei unicamente realçar aqueles que diariamente me acompanharam nesta procura incessante de me tornar professor. Assim sendo, evidencio a professora responsável pelo departamento de EF, o PC do ISMAI e a professora responsável pela turma partilhada. A professora responsável pelo departamento da disciplina mostrou ser um exemplo a seguir, no sentido em que, de entre todos, era a única que ainda mantinha alguns ideais profissionais. Quero com isto dizer que independentemente da vasta experiência que esta acarreta continua a privilegiar o planeamento e a reflexão posterior à prática como práticas regulares. Ainda sobre a mesma, é de evidenciar o seu acompanhamento e disponibilidade nas tarefas realizadas pelo meu NE ao longo do ano, revelando sempre um olhar crítico e construtivo conduzindo-nos para a nossa superação contínua. O PC responsável pelo NE do ISMAI mostrou sempre disponibilidade para nos auxiliar nas mais diversas tarefas, tendo uma especial participação no projeto do desporto escolar de natação. Apesar da sua postura mais rígida, revelou ser aquele em que as conversas de foro informal fluíam com maior naturalidade, facilitando, assim, a interação entre todos os EE da disciplina na ESAH. A professora responsável pela turma partilhada revelou ser outro marco positivo durante todo este ano. Esta sempre demonstrou uma grande disponibilidade para nos auxiliar, adotando uma postura crítica, construtiva, face às aulas por nós lecionadas à sua turma. Apesar de estar destacada numa outra escola pertencente ao agrupamento (Escola Augusto César Pires de Lima), foi possível cimentar uma relação de amizade e entreajuda inigualável com todo o NE. Para

além destas figuras com um marco importante, é necessário realçar que as relações positivas existentes entre todos os professores pertencentes ao grupo de EF, bem como, a forma acolhedora com que nos receberam no seu meio, foram fatores que permitiram desbloquear mais uma etapa no nosso processo de reconstrução de identidade profissional.

Em suma, o processo de construção da identidade profissional “está longe de ser uma obra solitária de uma vontade individual, ou um processo linear de crescimento pessoal e profissional” (Graça, 2014). Assim, é delegada a cada professor estagiário, a tarefa de promover e construir o seu próprio conhecimento relacionando-se com a sua comunidade envolvente, tornando-se parte integrante da mesma. Esta envolvimento procura que o professor estagiário adote um papel mais participativo e autónomo, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade.

5.2. A direção de turma

Tomando como ponto de partida o documento referente às Normas Orientadoras do Estágio Profissional⁹, ao EE cabe a função de recolher e organizar a informação relativa as funções do Diretor de Turma (DT), procurando desempenhar um papel ativo nos conselhos de turma, acompanhando ainda o DT nas suas mais variadas funções. A experiência adquirida ao longo deste ano letivo referente a esta figura de gestão curricular acabou por ser breve, tendo eu optado por incidir de uma forma mais exuberante sobre o papel do professor de EF no desporto escolar. No entanto, procurei inteirar-me quais as suas funções e participar ativamente nas reuniões de conselho de turma. Averiguei, então, que o DT é uma figura à qual lhe foi delegada a função de estabelecer um elo de ligação entre professores da turma, encarregados de educação e os alunos, assegurando um trabalho cooperativo entre estes agentes educativos, garantindo um desenvolvimento pessoal, social e educativo saudável por parte do aluno. Assim, este assume o papel de mediador entre estes agentes sendo o

⁹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Referente ao ano letivo 2014/2015. Matos (2014).

intermediário de possíveis conflitos que possam surgir, procurando aproximar a escola da família.

Neste entendimento constatei que o DT deve desenvolver um perfil geral de toda a turma, bem como um registo individual de cada aluno mais aprofundado, ao ponto de aferir quais as suas maiores dificuldades podendo preceder a um acompanhamento mais individualizado. Detém, ainda, a acrescida tarefa de realizar o registo de assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos que deverá constar nesse mesmo perfil. Adicionalmente, este deve contactar, colaborar e informar os encarregados de educação no sentido de os envolver em todo o processo educativo do seu educando.

Relativamente ao conselho de turma, o DT é responsável por manter contacto com todos os professores das restantes disciplinas, articulando estratégias, métodos de trabalho e tarefas que procuram a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é de extrema importância que o DT seja uma pessoa de fácil acesso, de grande responsabilidade, capaz de manter contacto com todos os docentes da turma.

No que concerne à DT da minha turma, esta sempre demonstrou estar disponível e prestável para me ajudar, desde o primeiro momento em que abordei a sobre a necessidade deste acompanhamento. Ao longo de todo o ano letivo, compreendi que a maioria do trabalho que esta detinha relacionava-se com questões disciplinares e de assiduidade, tornando-se este o principal motivo de comunicação com os encarregados de educação. De um ponto de vista mais burocrático, a DT permitiu-me o contacto com aplicações informáticas que permitem a verificação de faltas dos alunos e o lançamento das classificações apresentadas pelos professores aquando das avaliações. Possuí, ainda, a oportunidade de participar nas reuniões de avaliação (intercalares e finais) de cada período, como professor da minha disciplina, o que me permitiu compreender de uma forma ativa como funciona o desenrolar das mesmas.

Face à diversidade destas funções, contatei que desempenhar o papel de DT requer algum esforço, empenhamento e bastante dedicação. Assim, as competências do foro pedagógico que este detém a seu cargo, por si só, são

escassas para quem quer desempenhar o papel na sua totalidade. Neste sentido é de considerar, a capacidade comunicativa e a gestão de relações humanas como principais elementos chave de um bom DT.

5.3. Desporto escolar: o desafio do ensino da natação

De acordo com o regulamento interno do AEAH ¹⁰ referente aos anos curriculares de 2013 a 2017, entende-se o Desporto Escolar (DE), como “um conjunto de atividades de práticas desportivas desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade do agrupamento e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”. Apreende-se, por tanto, que a promoção desportiva no contexto escolar não passa unicamente pelas aulas de EF, mas, também, pelas atividades extracurriculares realizadas, sendo estas de carácter mais orgânico, não obedecendo aos conteúdos e estruturas mais formais presentes em aula (Marques, 2006). São finalidades do DE a promoção de um estilo de vida saudável, a inclusão e a integração na sociedade, e, ainda, o combate ao insucesso e abandono escolar.

Na procura da promoção do DE no agrupamento, a escola sede disponibiliza as suas infraestruturas para que toda a comunidade possa usufruir do que esta detém. Assim, um dos pontos definidos como objetivo para o DE, retratados no regulamento interno, trata-se do desenvolver do ensino da natação, nomeadamente através de uma adaptação ao meio aquático e possível progressão para o ensino das técnicas de nado, permitindo, assim, a utilização da piscina existente nesta mesma escola pelos alunos pertencentes ao agrupamento. Neste sentido, é de evidenciar que o meu NE foi pioneiro na promoção do ponto acima referido, ao implementar a prática da natação para alunos de primeiro ciclo (1º e 2º ano), pertencentes ao AEAH. Esta atividade procurava dar oportunidade aos alunos de experienciar um primeiro contacto

¹⁰ Regulamento interno do Agrupamento de Escolas de Alexandre Herculano referente aos anos curriculares compreendidos entre 2013 e 2017.

com a adaptação ao meio aquático e posterior aprendizagem das técnicas de nado.

A ideia de desenvolver o grupo de natação para alunos do primeiro ciclo foi apresentada à professora/coordenadora responsável pelo departamento de EF, que, após um diálogo com a direção escolar, nos transmitiu o abalo necessário para o início desta atividade. Assim, foram-nos delegadas as mais inúmeras tarefas, desde a divulgação das aulas aos alunos das escolas de primeiro ciclo, elaboração de grupos de trabalho por níveis (1º e 2º ano), estabelecimento de horário para as aulas e controlo de assiduidade. Antes de iniciar a parte prática (as aulas), foi agendada uma reunião com todos os encarregados de educação dos alunos interessados em participar, onde foram estabelecidos os horários e os grupos de trabalho, já com os alunos integrantes definidos. Após a reunião inicial, ficara acordado que, durante o primeiro semestre (Setembro até Janeiro) as aulas iriam ser lecionadas aos alunos do segundo ano, e no semestre seguinte (Fevereiro até Março), estas, seriam destinadas aos alunos do primeiro ano. No primeiro semestre, devido ao elevado número inscrições, houve a necessidade de implementar aulas bissemanais, (duas aulas por semana) que iriam ser repartidas igualmente pelos estagiários do meu NE e um outro EE, de outra instituição de ensino (ISMAI) que mostrou interesse em desempenhar um papel ativo neste projeto educativo. No semestre seguinte, houve um acréscimo no número de alunos inscritos, fazendo com que existisse a necessidade de implementar um dia de aula extra, perfazendo um total de três aulas por semana. Em cada aula estavam inscritos, em média, vinte e quatro alunos, os quais divididos por dois professores estagiários perfaziam turmas de doze elementos. Em todas as aulas, para além dos estudantes estagiários, eram também presença assídua os professores orientadores representativos dos dois núcleos de estágio (FADEUP e ISMAI), bem como de uma professora de EF pertencente ao agrupamento.

Deu-se, então, início a esta primeira experiência de leção a alunos do primeiro ciclo num contexto de DE. Inicialmente, sentia-me algo apreensivo e expectante, pelas mais distintas razões. Primeiramente, por se tratar de um projeto pioneiro, onde se notava na face dos professores, bem como nos órgãos

de gestão escolar, um entusiasmo enorme, entusiasmo esse que colocavam sobre os nossos ombros uma responsabilidade tremenda, equilibrando os pratos da balança entre a motivação e orgulho no projeto, com o medo de poder vir a falhar. Seguidamente, tratava-se de uma modalidade que não é a minha predileta, o que me levou a ter algum receio de não a conseguir ensinar corretamente. Por último, a faixa etária dos alunos era algo bastante diferente do que já experienciara em contexto de sala de aula, o que me levava a refletir se deveria encarar esta atividade de uma forma mais formal, reproduzindo comportamentos já adotados em contexto de aula, ou como uma vertente de treino adequado a minha realidade e faixa etária dos atletas. Estas dúvidas e receios foram-se dissipando quando me apercebi que a confiança e autonomia que nos vinha a ser depositada, por parte dos professores, colocava-me numa posição cada vez mais segura quando chegava a altura de desempenhar o meu papel como professor.

Reportando-me às aulas de Natação, e evidenciando o elevado número de alunos inscritos na turma, era de esperar que esta fosse bastante heterogénea no que concerne ao nível de desempenho dos alunos. Como tal, foi necessário averiguar quais os alunos que já denotavam algum à vontade dentro de água, cumprindo alguns requisitos equivalentes à adaptação ao meio aquático e, por sua vez, quais os alunos que demonstravam maiores dificuldades ou fobias. Após esta avaliação, optamos por distribuir os alunos por dois níveis, embora não muito distintos um do outro, ficando um professor estagiário encarregue por cada nível. A respetiva distinção por níveis e foi uma tomada de decisão com base nas necessidades dos alunos e a sua relação com o meio aquático, não existindo qualquer analogia com o ano de escolaridade que frequentavam.

Ao longo de todas as aulas optei por adotar uma postura mais informal, de forma a criar uma boa empatia com os alunos e, assim, facilitar todo o processo de ensino-aprendizagem. Com todos os alunos foi necessário exercitar alguns conteúdos relacionados com a adaptação ao meio aquático e, nos casos onde se verificassem melhorias, eram iniciadas as técnicas de nado de crol e costas. Apesar desta postura informal adotada, todas as aulas foram projetadas

antecipadamente por mim e pelos meus colegas do NE, resultando, portanto, de um trabalho conjunto e cooperativo.

Esta envolvimento no DE permitiu averiguar a grande discrepância que é instruir alunos do ensino secundário e alunos do primeiro ciclo, da qual se evidenciar aspetos como a linguagem utilizada, controlo sobre a turma e a motivação para a prática como principais fatores a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem. Esta experiência permitiu deslindar de que forma pode ser desenvolvido o gosto pela prática desportiva na escola, como complemento das aulas de EF, atentando a integração social, possibilitando a prática desportiva a todos os pertencentes à comunidade. Ao nível pessoal, este contacto com idades, estados maturacionais distintos, condutas e níveis de desempenho variáveis permitiu fortalecer e configurar a minha identidade profissional, otimizando o “eu professor”.

5.4. A experiência no ensino básico

Atentando o documento referente às Normas Orientadoras do EP, é de enaltecer como tarefa do presente ano letivo a lecionação às turmas residentes e turmas partilhadas do PC e respetivos professores colaboradores. A segunda (turma partilhada), é designada no respetivo documento como a turma em que o EE adota todo o processo de ensino-aprendizagem durante um período de tempo definido pelo PC.

No sentido de dar resposta às obrigações inerentes à lecionação da turma partilhada, o PC prontamente se responsabilizou em atribuir uma turma de ensino básico que seria partilhada entre todos os integrantes do NE. A turma em questão era do quinto ano de escolaridade, da Escola EB 2,3 Doutor Augusto César Pires de Lima que se encontra institucionalmente ligada ao AEAH.

A tarefa de lecionação à turma partilhada ficou totalmente ao encargo de todos os integrantes do NE que, ao longo de todo o primeiro período, iam semanalmente revezando a tarefa docente. Apesar de apenas um professor estagiário estar responsável pela tarefa docente, em todas as aulas foi possível contar com a presença dos restantes professores estagiários, bem como, do PC

e Professor responsável pela turma. A este último, oportunamente, aparto uma palavra de apreço pela disponibilidade consentida e presença assídua nas aulas que, apesar de não ter obrigações para tal, sempre distribuiu pareceres relativamente às prestações nas aulas, contribuindo com críticas construtivas, realçando aspetos positivos e melhorias para a futura docência.

Ciente que me encontrava perante alunos com características bastantes distintas das que iria encontrar no ensino secundário, consenti como preocupação, para além do cumprimento do plano anual estipulado, a realização de tarefas que procurassem não somente desenvolver as habilidades motoras básicas, mas, igualmente que promovessem o desenvolvimento de valores sociais e do espírito competitivo, de modo a potenciar a formação integral do aluno.

Reportando-me ao plano anual estipulado pelo professor responsável pela turma, apenas nos ficou incumbida a lecionação dos jogos pré-desportivos. Nunca descurando a vertente lúdica e todas as benesses que a EF, quando bem aplicada, é capaz de desenvolver no plano integral no aluno, em todas as aulas procurei integrar uma componente lúdica, na parte inicial das aulas, onde os alunos pudessem desenvolver as suas capacidades coordenativas. No que à lecionação dos jogos pré-desportivos diz respeito, procuramos que os alunos tivessem o maior contacto com as diferentes modalidades, diversificando o material utilizado de aula para aula (ou seja, em cada lição eram utilizados recursos materiais distintos das diferentes modalidades (Andebol, Voleibol, Tag-Rugby, entre outros).

As estratégias utilizadas para a lecionação destas aulas não foram desfasadas do que fora aplicado na minha turma residente. Assim, foram mantidas as estratégias de início das aulas com os alunos sentados em meia-lua no chão, contagem decrescente para uma aproximação rápida por parte dos discentes, utilizar a voz como comando, entre outras. No entanto, é de registar disparidades no comportamento dos discentes da turma partilhada, comparativamente com os alunos da turma residente. Com isto quero dizer que os alunos da turma partilhada respondiam rapidamente à contagem decrescente e obedeciam prontamente aos comandos de voz. Contudo, a capacidade de

concentração era menor e tinha de utilizar uma comunicação simplificada para que estes percebessem os exercícios propostos. Já os alunos da turma residente não eram tão perentórios a responder ao estímulo de contagem decrescente, mas permitiam-me utilizar uma linguagem mais específica e complexa sobre as modalidades lecionadas.

Em suma, a leção a escalões etários desta índole despoletaram em mim um misto de sentimentos. Inicialmente, como ocorrera aquando da leção da minha turma residente, encontrava-me um pouco apreensivo e acanhado, não sabendo muito bem o que esperar dos alunos que iria encontrar, no entanto, a experiência adquirida no treino revelou-se útil, uma vez que os alunos teriam a mesma idade que os meus atletas, logo foi possível fazer um transfer de comportamentos. Posso assim, dizer que o final do período estipulado para a leção aos discentes do ensino básico deixou em mim uma recordação saudosa sobre todos aqueles momentos de traquinices inocentes e sem maldade nos rostos que me atormentavam as oito e meia da manhã.

5.5. Ser professor: “outside the box”

A participação direta e indireta em inúmeras atividades fez-me perceber que as responsabilidades atribuídas ao “ser professor” ultrapassam qualquer sala de aula, reportando-me para a escola como um todo, integrando-me na sua comunidade e despertando em mim o sentimento de pertença ao grupo.

5.5.1. Corta-mato

A organização desta atividade visava promover a ligação de atividades curriculares e atividades de complemento curricular, funcionando como um chamariz para prática desportiva, incentivando os alunos para a atividade física desportiva, dinamizando o companheirismo e respeito mútuo e procurando formar, através do desporto, um cidadão íntegro.

Na ESAH a organização desta atividade ficou a cargo do outro NE de EF presente. No entanto, é de notar que não adotamos uma postura passiva e,

desde cedo, comprometemo-nos a ajudar em qualquer situação que fosse necessária.

O corta-mato contou com a participação de centenas de alunos, dos diferentes anos de escolaridade (desde o 7º ao 12º ano) e teve lugar no jardim das águas do Porto. Para a organização do evento foi necessária a mobilização de recursos materiais e humanos, havendo, também, a necessidade de criar parcerias de forma a que não houvesse custos acrescidos. Assim, o núcleo promotor da atividade contou com a colaboração da companhia das águas do porto, que gentilmente cedeu o espaço para atividade e os prémios oferecidos aos vencedores.

No que concerne aos recursos humanos despendidos nesta atividade, o núcleo organizador contou com a participação do nosso NE, bem como de outros professores da disciplina. Ao NE foram delegadas diversas funções, desde a chamada dos atletas para o início da prova, distribuição dos dorsais, distribuição da alimentação e entrega de prémios aos vencedores.

No que concerne aos pontos fortes desta atividade, é de salientar que o programa foi cumprido na sua totalidade, envolvendo um ambiente saudável entre todos os participantes e toda a comunidade. Relativamente à nossa participação, embora de forma indireta, é de realçar que desde cedo nos propusemos a participar na organização do evento. Esta postura, por nós adotada, revelou ser o desbloqueador para um bom funcionamento e relacionamento entre os dois núcleos de estágio presentes na ESAH.

5.5.2. Jogos tradicionais

À semelhança do que aconteceu com a atividade anterior, também nesta o nosso NE deteve uma participação ativa ao longo de todo o processo organizativo, estando, mais uma vez, envolto nos recursos humanos utilizados pelo núcleo organizador do evento. A respetiva atividade decorreu dentro das instalações da ESAH e contou com a participação de dezenas de equipas dos mais diversos anos letivos.

Nesta atividade os alunos, organizados por equipas, iriam passar por diversas estações, dispersas pela escola, onde teriam de realizar uma atividade (jogo tradicional) e onde iriam amealhar pontos que no somatório final iriam contribuir para definir a classificação final e determinar o vencedor do evento.

Durante todo o evento foi-me delegada a tarefa de dinamizador de uma estação (tiro às latas), na qual teria de receber as equipas, explicar as regras do jogo, a forma de pontuar e registar a pontuação obtida na grelha, que seria posteriormente entregue ao responsável por revelar as pontuações finais. Ao longo de todo este processo esteve sempre presente um aluno voluntário do curso tecnológico de desporto, pertencente ao AEAH, que me auxiliou nas respetivas tarefas.

À semelhança do que aconteceu na atividade anterior, também nesta foram mobilizados recursos materiais e humanos indispensáveis para a organização de todo o evento. No que concerne aos recursos materiais utilizados, estes foram cedidos pela ESAH e pelas escolas pertencentes ao agrupamento. No que se refere aos recursos humanos utilizados, esta atividade contou com a participação, mais uma vez, dos dois núcleos de estágio de EF e de alunos voluntários do curso tecnológico de desporto.

Reforçando os pontos fortes desta atividade, é de evidenciar o espírito competitivo saudável vivenciado, bem como o ambiente de convívio favorável entre todos os alunos participantes.

5.5.3. Duplas românticas

O torneio de duplas românticas tratou-se de uma competição da modalidade de Voleibol, que opõe no mesmo terreno de jogo duas duplas mistas e visa celebrar o dia de S. Valentim, usualmente designado como dia dos namorados. A presença deste torneio já é habitual na escola e funciona como mais uma atividade que procura dinamizar o nome da escola no centro da sua comunidade.

Contrariamente às atividades anteriormente descritas, esta foi uma das atividades que, na sua totalidade, ficou a cargo do meu NE. Desde a divulgação,

inscrição de equipas, elaboração do quadro competitivo, horário dos jogos e dinamização do evento (Anexo 9), qualquer tipo de tarefa do foro burocrático ou prático, passou pela nossa responsabilidade.

Quando tomamos conhecimento da responsabilidade que nos tinha sido depositada para a realização desta atividade, desde cedo decidimos reunir, todos os integrantes do NE, para deliberar procedimentos organizacionais e distribuir tarefas por todos os elementos. Assim, nesta primeira reunião, ficou acordado que este torneio só iria abranger alunos pertencentes à ESAH, (entre o 7º e 12º ano de escolaridade), permitindo, assim, que o torneio não fosse demasiado extenso e evitando, também, a deslocação dos alunos de outras escolas do agrupamento para a escola sede. Seguidamente, estabelecemos que o torneio seguiria um modelo que incluía, inicialmente, uma fase de grupos, seguindo-se uma fase final com eliminação da equipa derrotada até ser apurado o campeão. Cada jogo teve a duração de 5 minutos, vencendo a equipa com mais pontos no final do tempo regulamentar. Em caso de empate, a equipa que pontuasse primeiro na jogada seguinte era sagrada vencedora da partida. Esta forma organizacional tinha o intuito de favorecer a participação dos alunos, no sentido em que cada dupla fazia no mínimo três jogos antes de ser eliminada. A divulgação do evento foi realizada através de cartazes dispersos pela escola e a entrega das fichas de inscrição no evento ficou a cargo dos professores de EF das diferentes turmas.

Após o término do prazo limite para a entrega das inscrições era possível contabilizar trinta e seis inscrições. Destas inscrições, vinte eram de alunos do ensino secundário e dezasseis de alunos do ensino básico. No sentido de existir um equilíbrio competitivo numa fase inicial do torneio, os alunos do ensino secundário foram separados dos alunos do ensino básico, ou seja, existiam quatro grupos onde estavam incluídos unicamente alunos do ensino básico, que iriam competir entre si, enquanto nos restantes grupos constavam alunos do ensino secundário. Esta discriminação visava beneficiar os alunos do ensino básico, uma vez que não detinham um estado maturacional tão desenvolvido colocando-os, teoricamente em desvantagem caso tivessem de competir com alunos de ensino secundário.

Após a elaboração do quadro competitivo, houve a necessidade de reunirmos novamente de forma a perceber quais os recursos humanos e materiais a serem mobilizados para este evento. Para esta segunda reunião, foi imprescindível a presença da professora/coordenadora do departamento de EF, da professora responsável pelos alunos do curso vocacional de desporto, o NE do ISMAI e o seu PC. Assim, ficou definido que, no que concerne aos recursos humanos mobilizados, aos alunos do curso vocacional foi atribuída a tarefa de arbitragem e fotorreportagem, aos integrantes do núcleo do ISMAI a tarefa de serem responsáveis de mesa, e aos professores da disciplina de EF o controlo e supervisão sobre todo o desenrolar do torneio. Ao meu NE foi atribuída a tarefa de recolha de pontuação no final de cada partida, registo dessas mesmas pontuações na mesa principal, *check in* das equipas e controlo do tempo de jogo. Relativamente aos recursos materiais mobilizados para a atividade, desde cedo sentimos a necessidade de tornar a competição apelativa e esteticamente agradável, no sentido de funcionar como chamariz para a participação. Assim, optámos por enfeitar todo o pavilhão de acordo com o tema que este torneio pretende celebrar, colocando balões em todo o seu redor. Houve também a necessidade de investir para que fosse possível presentear os alunos vencedores do torneio. Estes encargos económicos despendidos ficaram sobre a responsabilidade da escola, que não colocou qualquer entrave na sua aquisição. Por último, foi necessário utilizar material que se revela imprescindível para a realização de um torneio deste calibre, tais como, redes, fita adesiva que iria delimitar os três campos, bolas de voleibol e apitos para cada responsável de arbitragem.

Ao nível pessoal, durante esta atividade, foi possível reiterar várias aprendizagens que me fazem acreditar que o professor não se pode cingir unicamente à lecionação nas aulas. Neste sentido, para além das exigências requeridas ao nível organizacional que um evento desta natureza solícita, senti que dei mais um passo na minha formação como professor e como parte integrante de uma comunidade que futuramente será a minha.

5.5.4. Dia radical: “O sítio das emoções”

Esta atividade, que funcionava também como visita de estudo para os alunos do 12º ano do PC, procurava incutir o gosto pela atividade física fora do contexto escolar, incentivando à prática desportiva ao ar livre. Nesta atividade, de foro recreativo, os alunos foram expostos a situações impossíveis de recriar em contexto formal de sala de aula, e até mesmo em contexto da disciplina de EF, o que permitiu que estes se conseguissem debater de igual para igual com os seus maiores receios.

Tomando a atividade como foco de análise, esta foi totalmente idealizada e executada pelo NE no qual estou inserido. Assim, todos os encargos do foro burocrático a realizar previamente à atividade, tais como a: elaboração das autorizações a entregar aos encarregados de educação, a necessidade de alertar a diretora de turma da ausência da turma e a disponibilização de meio de transporte, ficaram aleatoriamente distribuídas por todos os integrantes do meu NE.

O “Sítio das Emoções” tratava-se de uma atividade que envolvia uma gincana de desportos radicais que procurava integrar os alunos em atividades às quais raramente estes são expostos, proporcionando, assim, um dia distinto dos demais. À gincana desportiva estavam agregados desportos tais como: *rappel*, *slide*, escalada, canoagem, paralelas, jogo da malha e *shot contest*. Na concretização desta atividade procuramos que a adesão dos alunos fosse total. Como tal houve a necessidade de atender aos custos que iriam ser necessários, pelo que, entre as atividades apresentadas pela empresa impulsionadora da atividade, optámos por realizar a que apresentava menos encargos financeiros para os alunos. Ainda assim, os alunos ficaram livres de quaisquer responsabilidades monetárias, uma vez que a ESAH é abrangida pelo programa TEIP.

Atendendo aos recursos materiais e humanos despendidos para a referida atividade, é de evidenciar que, no que concerne aos recursos humanos, houve a necessidade de a turma ser acompanhada por um professor da disciplina (para além do NE organizador). Relativamente aos recursos materiais,

é de evidenciar a empresa “N emoções” que disponibilizou quatro monitores para orientarem os alunos ao longo das diversas atividades, bem como a disponibilização de todo o material necessário para as mesmas. Existiu, também, a necessidade de contratar uma empresa que ficasse encarregue de assegurar o meio de transporte (camioneta) com o número de lugares necessários para todos os participantes.

Salientando os pontos positivos da atividade, é de realçar que o objetivo proposto foi concretizado, sobressaindo o ambiente de convívio saudável, participação e o gosto pela prática desportiva. Relativamente ao meu desenvolvimento pessoal, esta foi mais uma atividade que me fez crescer na profissão docente em toda a sua extensão.

5.5.5. Peddy paper: alunos surdos - parte integrante da comunidade

À semelhança do que ocorreu no corta-mato escolar, também nesta atividade o NE não teve qualquer relação direta no que diz respeito à sua organização, divulgação e estruturação. No entanto, por se tratar de uma atividade que busca a integração dos alunos bilingues na comunidade educativa, é merecedora de ser contemplada neste ponto do presente relatório.

A organização da atividade ficou inteiramente ao encargo do grupo de tradutoras do AEAH, desde a elaboração de equipas, divulgação e estruturação. A atividade consistia numa gincana de jogos, que desafiavam a destreza motora, onde os alunos teriam de participar para arrecadarem uma pista que os levaria ao prémio final. Ao departamento de EF foi, apenas, relegada a tarefa de controlo nas diferentes estações da atividade, realizando o *check in* dos alunos, explicando as regras do jogo e o número de participantes para a realização da mesma.

Apesar da escassa envolvência nesta atividade, é de salientar que a escola procura, efetivamente, integrar os alunos bilingues na sua comunidade, disponibilizando os seus recursos materiais e espaciais para atividades desta envergadura. A minha participação na mesma está inteiramente ligada à questão de integração, uma vez que, enquanto futuro professor, terei de procurar a

igualdade na comunidade escolar onde irei lecionar, independentemente de gênero, raça ou estatuto dos integrantes. Assim, considero que esta foi mais uma experiência enriquecedora para todo este processo de profissionalização docente, reforçando a inserção na comunidade educativa.

6. Desenvolvimento Profissional

6.1. A Reflexão como elemento chave na formação docente

Reportando-me ao documento referente às normas orientadoras do EP¹¹, define o desenvolvimento profissional sob a premissa da necessidade de “perceber, partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional.” Ainda neste contexto, a mesma autora defende que todo “o ato investigativo deve ser realizado em toda a sua abrangência, ou seja, a criação de hábitos de investigação, de reflexão e de ação”.

Apreende-se primeiramente que a atividade de pensar é algo que ocorre naturalmente, não podendo ser descartado pelo ser humano. Neste sentido, surge o pensamento reflexivo como aquele que melhor caracteriza a atividade pensante. Este define-se como um pensamento que procura examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva (Lalanda & Abrantes, 1996). Assim, a capacidade reflexiva está inteiramente associada ao conceito de pensamento e análise relativo à ação, permitindo identificar os resultados e reformular a prática (Azevedo et al., 2014). O pensamento reflexivo é, então, considerado como impulsionador do progresso. Este abre a possibilidade de antecipar acontecimentos, ampliando a sua extensão de prognósticos das suas consequências. Reportando todas estas definições do foro psicológico para o paradigma educacional, é de salientar que neste importa o pensar real, criar atividades que desenvolvam um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir um conhecimento com bases sólidas (Lalanda & Abrantes, 1996).

Ao EE importa, então, que ao longo de todo o EP seja confrontado com um ensino reflexivo que acarrete uma preocupação ativa com os objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Ensino este que combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto, onde os Professores estagiários terão de ser continuamente monitores e avaliadores de toda a sua prática. Esta ação reflexiva, despoletada pela problematização da

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

prática, em busca de soluções lógicas para os problemas, exige aos professores intuição que anime na adversidade, mas não cegue perante a realidade, nem gere impaciência (Lalanda & Abrantes, 1996). Assim sendo, é considerado imperativo que todo o EE edifique o hábito reflexivo ao longo da sua formação e da sua vida futura, para que consiga fortalecer o seu modo de agir, pensar e avaliar a sua atividade (Rosado & Mesquita, 2011).

Schön (1991), diferencia a reflexão educacional em três níveis distintos dos quais o EE deve ter em consideração: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro estágio reflexivo remete-nos para a reflexão aquando da ação; o segundo estágio procura incidir na atividade reflexiva após a ação e, por último, o terceiro estágio remete-nos para a reflexão que ajuda a determinar as ações futuras, compreendendo futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Reavaliando todo o EP é possível aferir que o confronto constante com o processo reflexivo, bem como a melhoria do mesmo, funcionou como um desbloqueador para minha formação integral enquanto docente. A sua presença constante, antecedente, durante e após a ação, possibilitou modificar o modo de agir e de atuar. Inicialmente, com o auxílio da PO, constatei que as reflexões iniciais, realizadas após as aulas, eram meramente descritivas das ocorrências verificadas, não evidenciando quaisquer estratégias para solucionar as lacunas cometidas ou explicações para a sua circunstância. No sentido de melhorar este aspeto, era imprescindível desenvolver a capacidade de confrontar acontecimentos ocorridos nas minhas lecionações com os conhecimentos e experiências, bem como a literatura existente da especialidade. Esta otimização no processo reflexivo contribuiu significativamente para a minha melhoria na atuação ao longo das aulas, de onde surgiram ideias e estratégias que permitiram reformular e recriar a minha forma de agir e atuar enquanto docente. Esta melhoria foi verificada após o reconhecimento da importância da reflexão. Neste sentido, para além da descrição dos acontecimentos, foi fundamental a inclusão dos eventos das aulas passadas, deteção e correção do erro e estratégias futuras.

As reuniões periódicas com a PO ajudaram em muito na compreensão do que realmente se tratava a atividade reflexiva, bem como a sua importância na formação integral do professor. A PO revelou, sem dúvida, ser a desbloqueadora

para a compreensão e otimização das reflexões, que através da descoberta guiada me muniu de ferramentas essenciais para a realização de uma correta reflexão. Também os meus colegas de NE contribuíram de uma forma influente para a solidificação do meu desempenho na docência, uma vez que através de conversas informais e constante troca de ideias, ajudaram a identificar as lacunas por mim cometidas. Assim, a entreaajuda existente e a constante troca de informação entre todos os integrantes do NE foram fatores que contribuíram para a minha ação educativa e consequente melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus discentes. Para além das reflexões realizadas em aula, também as referentes às reuniões de Direção de Turma permitiram convaler as minhas ações docentes, ao me revelarem o desempenho educativo que os meus alunos iam demonstrando nas restantes disciplinas.

Em suma, é de verificar que a atividade reflexiva constituiu-se um ponto essencial para o impulsionar da minha formação enquanto docente. Através do mesmo é possível aferir que este possibilitou-me superar as minhas dificuldades e colmatar lacunas e, consequentemente, otimizar a eficácia do processo de ensino aprendizagem. As constantes reflexões e troca de ideias com os meus colegas de NE, permitiram-me descobrir novas aprendizagens e a melhoria do meu desenvolvimento integral.

7. Considerações Finais

Está, assim, terminada esta longa jornada na minha formação profissional. Importa, agora, lançar um olhar sobre todas as experiências vividas e refletidas ao longo de todo este documento. O seu término desperta um misto de sentimentos. Por um lado, a sensação de dever cumprido, a sensação de que finalmente consegui completar a minha formação e a possibilidade de poder dizer: “Sou Professor!”; por outro lado, há uma sensação nostálgica que me invade por recordar todos esses momentos vivenciados ao longo de todo este ano.

Recordo-me da primeira vez que entrei na escola. A ansiedade era evidente e estava longe de imaginar o ano que se avizinhava. O EP destacou-se como um momento educativo de grande relevo, uma vez que não só me possibilitou o contacto direto com a profissão docente, como também me deu a conhecer todas as responsabilidades que lhe estão inerentes. Ao longo de todo este ano, através de pequenos episódios, fui desvendando o que era realmente esta nobre profissão. Tive a oportunidade de confrontar diariamente os conhecimentos que advinham da formação inicial com as imprevisibilidades e exigências que a prática se encarregou de colocar à frente. Estes confrontos não foram de todo fáceis. Mas reconheço que foi através destes e de toda a imprevisibilidade existente que surgiram novos conhecimentos e estratégias capazes de melhorar a minha prática, fundamentando-a e contextualizando-a. Destes confrontos surgiram erros, que foram colmatados através de uma prática reflexiva constante. Prática essa que me levou a questionar as minhas ações e a reconstruir ideais e estratégias que pudessem potenciar as minhas qualidades e as dos meus discentes.

O percurso foi longo, no entanto, não estava sozinho. Durante este ano houve figuras marcantes que me auxiliaram ao longo de todo o meu processo de reconstrução de identidade. O trabalho em CoP foi, muitas vezes, o desbloqueador para a aquisição de conhecimentos e acumulação de experiência. De realçar a importância do NE, que em muito me auxiliaram através da união e constante partilha de conhecimentos, frustrações, preocupações, experiências, mas sobretudo, pela grande amizade, construída sobre um ano marcante, que perdurará certamente para o futuro. Sem dúvida nenhuma que sem a sua presença o ano teria sido muito mais complexo e o alcançar do objetivo muito mais trabalhoso e demorado. Acrescenta-se, também,

a importância do PC e PO que através do constante apoio, disponibilidade, entreatura e experiência conseguiram colocar-me no trilho correto e, assim, melhorar a minha prática. Importa, também, realçar a importância do grupo de professores de EF que nos receberam da melhor forma. Pela disponibilidade constantemente demonstrada e pelos conhecimentos partilhados consegui identificar-me com o lugar do professor. O pessoal não docente foi, sem dúvida, uma zona de conforto fora do nosso gabinete, bem como um grande apoio no seio da comunidade educativa. Por último, os meus alunos, aqueles que detiveram um papel fundamental na minha formação integral enquanto estagiário da disciplina e que irei recordar para toda a vida.

Quanto ao meu futuro? Paira sobre ele a incerteza. Sei que atualmente é muito difícil voltar a representar o papel que tive durante este ano: o de professor de EF. A profissão está desgastada e o que se ensina já não é visto com os mesmos olhos. No entanto, durante toda a minha formação aprendi a não desistir e é esse o pensamento que tenciono levar daqui em diante. Não só este pensamento, mas todas as experiências e conhecimentos que recolhi ao longo de todo este ano. Para a posterioridade permanece este documento que, apesar de não espelhar na totalidade o que vivenciei, permite-me reavivar memórias e de entre as palavras esculpidas nas folhas brancas, recordar os momentos marcantes e aprendizagens mais significativas.

8. Referências Bibliográficas

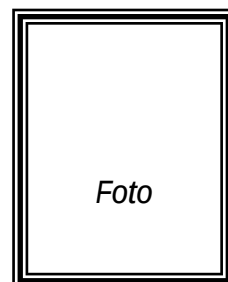
- Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da reflexão na Formação de Professores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 59-108). Porto: FADEUP.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-42). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In FADEUP (Ed.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional* Porto.
- Carrasco, J. B. (1990). *Como avaliar a aprendizagem* (Vol. 5). Rio Tinto: Edições ASA.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 105-146). Porto: FADEUP.

- Graça, A. (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas* (pp. 204-206). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In FADEUP (Ed.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 44-45). Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos: ensinar a jogar* (pp. 14-17). Porto: FADEUP.
- Lalanda, C., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J.Dewey. In *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* Porto: Porto Editora.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. Tani, J. O. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan SA.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39 - 65). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2001). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Boston: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Queirós, P. (2014). Da Formação à Profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio Profissional na (Re)construção da Identidade Profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for learning* (2ª ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-204). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4 ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction. Consult. 29 Junho, 2015, disponível em <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Anexo 1 – Ficha Individual do Aluno

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO



1. Dados pessoais

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

- Encarregado de Educação: Pai _____ ; Mãe _____ ; Outro _____
- Quem? _____

- Nome do Pai: _____
- Nome da Mãe: _____

2. Sobre a Disciplina

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

- Quais são as tuas expectativas em relação à disciplina?

- Indica a classificação obtida no ano anterior: _____

➤ O que esperas das aulas de Educação Física?

Divertimento q Desenvolver a musculatura q Melhorar a saúde q Bem estar q

Melhorar o espírito de grupo q Melhorar técnicas q Aumentar agilidade q

Emagrecer q Conhecimento das modalidades q Tonificar a musculatura q

➤ Praticas algum desporto federado ou outro tipo de atividade física? Sim q Não q

Se sim, qual : _____

➤ Hierarquiza as 3 modalidades que mais gostas?

Andebol q Ginástica q Natação q Ténis q Atletismo q Voleibol q Futebol q

Basquetebol q Luta q Patinagem q Badminton q Outras: _____

➤ Hierarquiza as 3 modalidades que menos gostas?

Andebol q Ginástica q Natação q Ténis q Atletismo q Voleibol q Futebol q

Basquetebol q Luta q Patinagem q Badminton q Outras: _____

➤ Hierarquiza as 3 modalidades em que sentes mais dificuldade?

Andebol q Ginástica q Natação q Ténis q Atletismo q Voleibol q Futebol q

Basquetebol q Luta q Patinagem q Badminton q Outra: _____

➤ Hierarquiza as 3 modalidades em que sentes menos dificuldade?

Andebol q Ginástica q Natação q Ténis q Atletismo q Voleibol q Futebol q

Basquetebol q Luta q Patinagem q Badminton q Outra: _____

➤ Qual é a tua motivação para a aula de Educação Física?

Muita q Razoável q Pouca q Muito pouca q

➤ Habitualmente tomas banho no final da aula de Educação Física?

Nunca q Às vezes q Sempre q

3. Sobre o Professor

➤ Indique três características que mais aprecias num Professor

Exigência q Disciplina q Compreensão q Comunicativo (a) q Humor q

Participação q Sentido de justiça q Pontualidade q

Outra _____

➤ Indique três características que menos aprecias num Professor?

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

Atrasado (a) q Outra _____

4. Saúde e Alimentação

➤ Actualmente é portador de alguma destas doenças?

Otites ☐

Asma ☐

Diabetes ☐

Epilepsia ☐

Doenças cardíacas ☐

Outras ☐

Quais? _____

➔ Na tua opinião, achas que te alimentas bem?

Sim ☐

Não ☐

Porque? _____

Anexo 2 - Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula				
Data:		Hora:	Turma:	Duração:
Aula:	Número previsto de Alunos:		Espaço:	
Material:		Função didática:		
Objetivo Geral:				
	🕒	Objetivos específicos	Situação de aprendizagem	Componentes críticas
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				

Anexo 3 - Ficha de Observação Sistemática do Comportamento do Aluno

FICHA DE REGISTO – SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO ALUNO

ALUNO (A):

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

Anexo 4- Ficha de Observação Sistemática do Comportamento do Professor

FICHA DE REGISTO – SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR

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

Anexo 5 - Ficha de Registo de Observação do Gestão do Tempo de Aula

ANÁLISE DO TEMPO DE AULA

Duração do Episódio	Instrução	Organização da Classe	Classe Organiza-se	Prática	Outros

DATA: __/__/__

TEMPO ABSOLUTO DE OBSERVAÇÃO	
------------------------------	--

Anexo 6 - Ficha de Pontuação e Classificação

Classi.	Equipas	15-01-2015	22-01-2015	29-01-2015	05-02-2015	12-02-2015	19-02-2015	26-02-2015	05-03-2015	Total
	Azul									
	Vermelho									
	Amarelo									
	Verde									
	S/Colete									

Azul	Vermelho	Amarelo	Verde	S/Colete
Aluno 1	Aluno 1	Aluno 1	Aluno 1	Aluno 1
Aluno 2	Aluno 2	Aluno 2	Aluno 2	Aluno 2
Aluno 3	Aluno 3	Aluno 3	Aluno 3	Aluno 3
Aluno 4	Aluno 4	Aluno 4	Aluno 4	Aluno 4
Aluno 5	Aluno 5	Aluno 5	Aluno 5	Aluno 5
Aluno 6	Aluno 6	Aluno 6	Aluno 6	Aluno 6

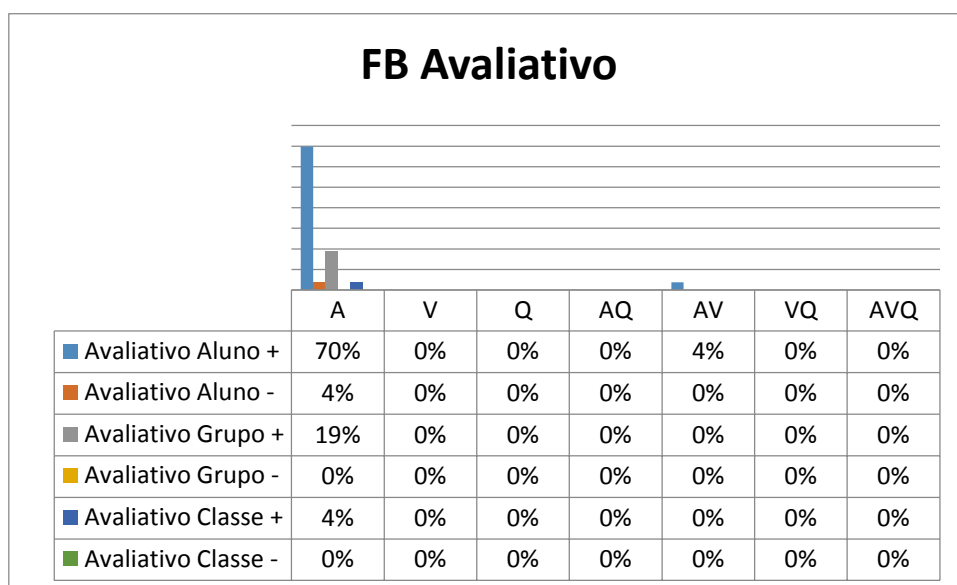
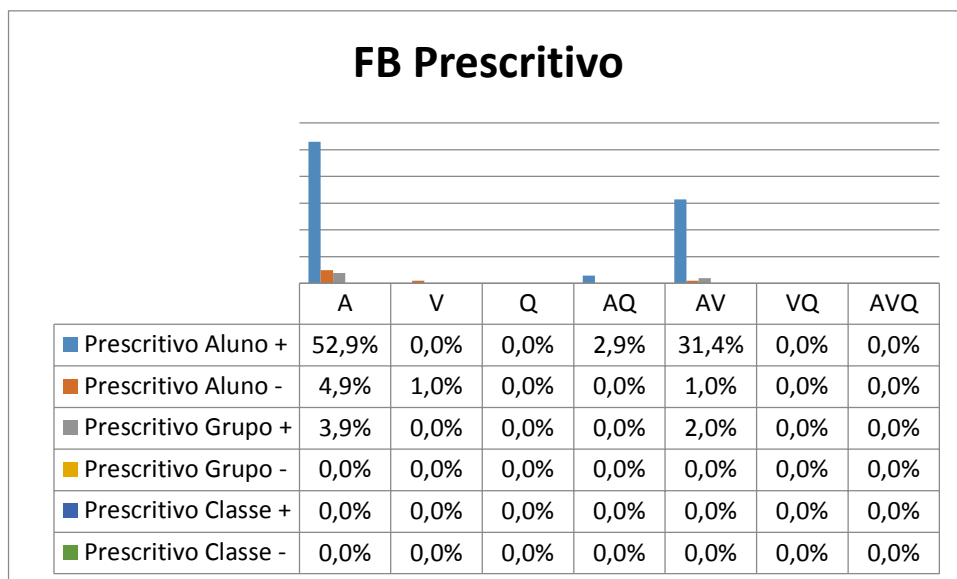
Anexo 7 - Ficha de Registo de Observação do Feedback Pedagógico

Tipo de Tarefa	FB	Observação	FB - Objetivo da Tarefa	Aluno - Conselho do Professor	Prescritivo						Descritivo						Avaliativo						Interrogativo			Questionamento
					Aluno		Grupo		Classe		Aluno		Grupo		Classe		Aluno		Grupo		Classe		Aluno	Grupo	Classe	
					+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-				
Treino	1																									
	2																									
	3																									
	4																									
	5																									
	6																									
	7																									
	8																									
	9																									
	10																									
	11																									
	12																									
	13																									
	14																									
	15																									
COMPETIÇÃO	16																									
	17																									
	18																									
	19																									
	20																									
	21																									
	22																									
	23																									
	24																									
	25																									
	26																									
	27																									
	28																									
	29																									
	30																									

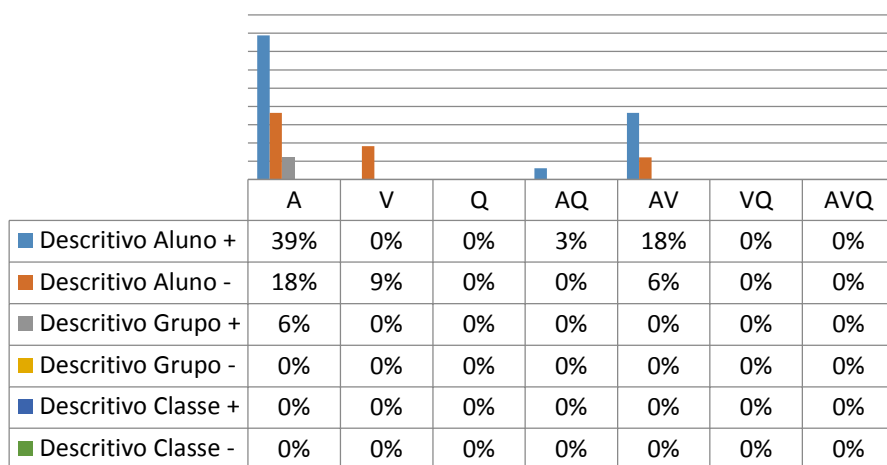
LEGENDA	
A	Auditivo
V	Visual
Q	Quinestésico
O	Observa
NO	Não observa
AQ	Auditivo Quinestésico
AV	Auditivo Visual
VQ	Visual Quinestésico
AVQ	Auditivo Visual Quinestésico
AK	A. Knowledge
BC	B. Comprehension
CA	C. Application
DA	D. Analysis
ES	E. Synthesis
EE	E. Evaluation
S	Sim

Anexo 8 - Resultados Específicos do Tipo de FB nas Diferentes Vertentes (Treino e Competição): Estudo de Investigação-Ação

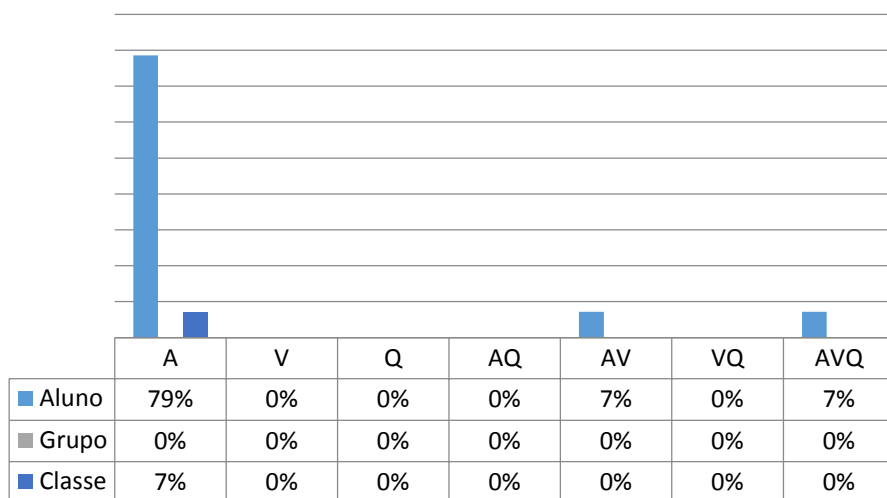
TREINO



FB Descritivo

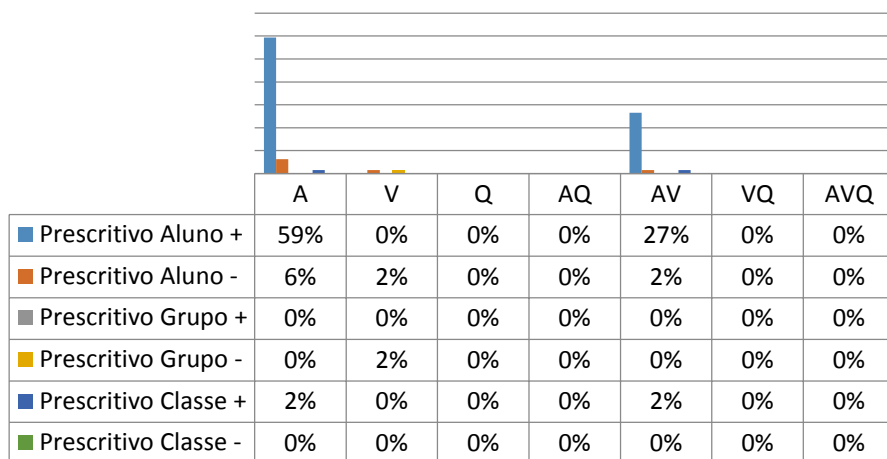


FB Interrogativo

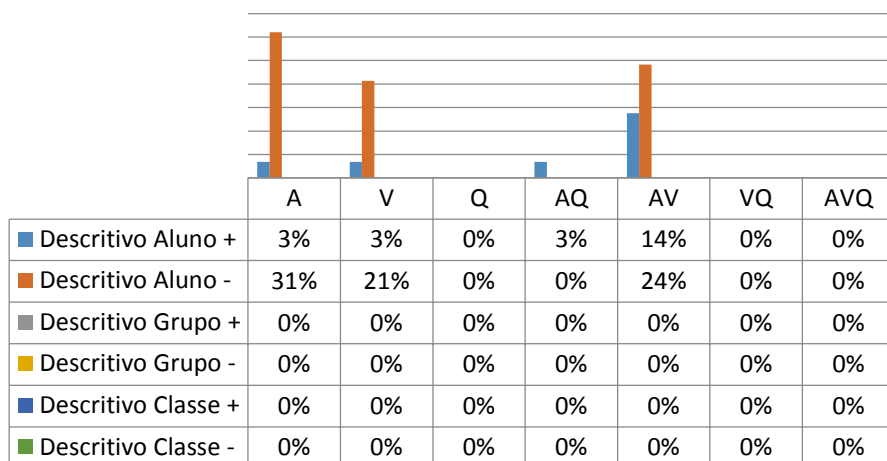


COMPETIÇÃO

FB Prescritivo



FB Descritivo

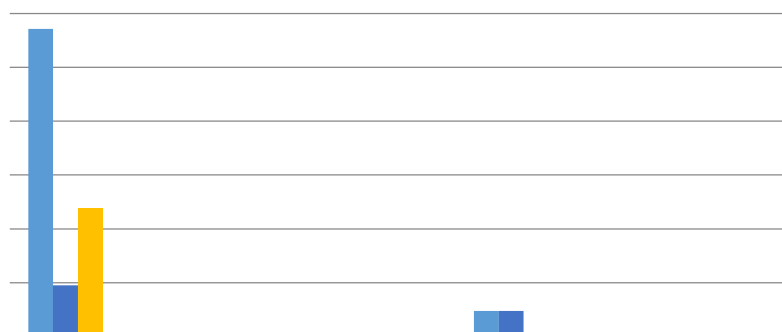


FB Avaliatio



	A	V	Q	AQ	AV	VQ	AVQ
Avaliatio Aluno +	58%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Avaliatio Aluno -	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Avaliatio Grupo +	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Avaliatio Grupo -	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Avaliatio Classe +	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Avaliatio Classe -	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

FB Interrogatio



	A	V	Q	AQ	AV	VQ	AVQ
Aluno	57%	0%	0%	0%	5%	0%	0%
Grupo	10%	0%	0%	0%	5%	0%	0%
Classe	24%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Anexo 9 - Duplas românticas



13 FEVEREIRO

TORNEIO DUPLAS ROMÂNTICAS



Torneio Voleibol 2x2

Duplas Mistas

Início às 09:00

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

**TRAZ O TEU PAR E
PARTICIPA!**

**INSCRIÇÕES ATÉ 9
DE FEVEREIRO**



Anexo 10 - Poster Apresentado nas IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

IV Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

A Educação Física é...

Os Professores Planeiam...

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

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

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

Os Alunos Concretizam...

A Educação Física é fixe, divertida. Gosto de fazer piscina, futebol e tag-rugby (+/+).
Tiago Pinto 8ºD

A Educação Física é uma das disciplinas que eu mais gosto. Gosto de praticar tag-rugby, natação e futebol.
Mohamed Amer 8ºD

A Educação Física é aprender a melhorar as técnicas e aprender regras sobre uma determinada modalidade, e serve para melhorar a preparação física.
Cristiana Ramos 10ºB

A Educação Física é uma maneira gratuita e fácil de fazermos exercício e compreendermos modalidades que desconhecíamos.
André Silva 10ºB

Os Auxiliares Acompanham...

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

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

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

A Educação Física é uma mais valia para a nossa saúde: física, psicológica e social.
Aida Oliveira 10ºC

A Educação Física é uma disciplina onde podemos expor os nossos medos e ultrapassá-los com a ajuda dos professores.
Tiago Barros 10ºC

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

AEPH
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Núcleo de Estágio ESAH 2014/2015

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

