



**A instrução e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem:
uma promoção de aprendizagens significativas à luz de uma
intencionalidade refletida**

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador FADEUP: Professor Doutor Ramiro Rolim

António Pedro Cruz Silva

Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Silva, A. (2015). *A instrução e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem: uma promoção de aprendizagens significativas à luz de uma intencionalidade reflectida - Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Silva. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA, ENSINO, INSTRUÇÃO.

Dedicatória

À minha mãe, por todos os exemplos e atitudes sempre em consideração aos filhos e ao desenvolvimento da sua personalidade. Porque a concretização desta minha etapa, mais que um desafio para mim, foi o concretizar de uma ambição dela, com referência a todos os valores que suporta e invoca na íntegra.

Agradecimentos

Aos meus pais e irmã pelo apoio e força incondicional, pela presença quando a solução mais fácil era desistir. Por me compreenderem e muitas vezes não me compreenderem, mas confiarem sempre nas minhas intenções, dando-me tempo e espaço para as suas concretizações.

À Cátia, pela compreensão e pela constante presença. Pela presença na ausência. Pela paciência e pela sensibilidade. Porque “eu e ela”, somos muito mais e melhor, que “eu mais ela”.

Ao Simão e ao Cristiano, porque o EP só fazia sentido com eles. Pelas conversas e discussões. Pelas reflexões e luta diária. Pelas divergências caracterizantes das personalidades e pelo consequente desenvolvimento na formação individual.

Ao 10º C, pelo carinho e afeto demonstrado. Pela exigência diária que me fez ser o melhor de mim. Pelas vivências e relações estabelecidas. Porque o EP ficará eternizado pelas circunstâncias e características da turma. E porque só o 10º C permitiu a riqueza deste EP, desta maneira. Ficarão para sempre recordados como os meus alunos.

Ao PC, professor Arnaldino Ferreira, o “poço de conhecimentos”. Por ter sido ele e não ter sido eu, e por ter despoletado em mim o meu “eu”. Pelos conselhos e partilha de experiências. Pela intencionalidade das suas ações, refletindo-se no meu desenvolvimento profissional e individual.

Ao PO, professor Ramiro Rolim, pela compreensão e disponibilidade. Pelas sábias palavras e conselhos. Pela aposta e disponibilidade na realização do Projeto de Investigação-Ação. Pela sensibilidade demonstrada na realização deste documento.

À ESAS, pela simpatia e acolhimento. Pelas vivências e relações evidenciadas. Porque a contextualização deste EP, ficará para sempre ligado à especificidade da ESAS e às suas relações estabelecidas.

À FADEUP e colegas de turma, pela partilha e emoções despoletadas. Porque a minha formação profissional, deve-se fundamentalmente à importância que estes tiveram neste processo.

Aos meus amigos, porque acreditam e fizeram-me acreditar em mim. Pelos telefonemas e conversas nos momentos de descontrolo emocional. Porque me ajudaram e fizeram sacrifícios para poderem estar presente quando eu necessitava, mesmo quando eu não evidenciava essa necessidade.

Aos “meus meninos”, porque despoletaram em mim a paixão pelas dimensões didáticas. Por fazerem parte do meu percurso. Por estarem considerados na minha essência. Porque as relações estabelecidas com as dezenas deles fizeram-nos desenvolver de uma forma íntegra. E porque os valores estabelecidos propiciaram relações para a vida. Relações que perduram e vivências que são recordadas com um sentimento especial.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Resumo	X
Abstract.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Biográfico	3
2.1. Eu e as minhas circunstâncias.....	3
2.2. Expetativas em relação ao estágio profissional	5
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	7
3.1. Contexto legal e entendimento do Estágio Profissional	7
3.2. Ser Professor	8
3.3. Escola como instituição	10
3.4. Educação Física	11
3.5. A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS)	13
3.6. A turma do 10º C	14
3.7. Núcleo de Estágio (NE)	15
4. Realização da prática profissional.....	17
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	17
4.1.1. Conceção.....	18
4.1.2. Planeamento	21
4.1.2.1. Planeamento Anual	22
4.1.2.2. Unidade Didática	24
4.1.2.3. Plano de Aula	26
4.1.3 Realização.....	29

4.1.3.1. Modelos de ensino: uma intencionalidade sensível à promoção de aprendizagens significativas.	30
4.1.3.2. Instrução e feedback: uma relação implícita com os objetivos e componentes críticas.	38
4.1.3.3. Gestão e clima de aula como elementos fundamentais para a otimização do tempo potencial de aprendizagem	43
4.1.4. Avaliação: uma regulação subjugada aos objetivos a considerar	47
4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade	51
4.2.1. Troféu ESAS	51
4.2.2. Desporto Escolar	53
4.2.3. Sarau ESAS	55
4.2.4. Direção de Turma	56
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional - “Os meios audiovisuais como recurso didático e a sua influência na aprendizagem do Triplo Salto”	58
4.3.1 Resumo	59
4.3.2 Introdução	60
4.3.3. Metodologia	62
4.3.3.1. Participantes	62
4.3.3.2. Instrumento de recolha de dados	62
4.3.3.3 Procedimentos	62
4.3.3.4. Recolha e tratamento de dados	64
4.3.4. Apresentação e Discussão Resultados	65
4.3.5. Conclusões	69
4.3.6. Referências Bibliográficas	70
5. Conclusão e Perspetivas Futuras	71
6. Referências Bibliográficas	73

Índice de Quadros

Tabela 1 - Distâncias médias iniciais e finais do salto.....	65
Tabela 2 - Evolução das distâncias do salto	66
Tabela 3 - Pontuações médias iniciais e finais do salto	67
Tabela 4 - Evolução das pontuações do salto.....	68

Resumo

O Estágio Profissional assume-se como um processo importante e fundamental na formação académica, na medida em que concretiza, em termos práticos, todas as conceções formuladas e estabelecidas até à sua realização. Assim, o Estágio Profissional estabelece-se como o contacto direto com a realidade profissional do ensino e do processo de aprendizagem dos alunos. Com a finalidade de refletir acerca do meu processo evolutivo, este relatório documenta o processo de formação realizado no Estágio Profissional. Considera o Enquadramento Biográfico, o Enquadramento da Prática Profissional e a Realização da Prática Profissional. Assim, e focando no último ponto referido, o documento retrata as experiências vivenciadas no âmbito da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, e Desenvolvimento Profissional. O Relatório de Estágio evidencia uma intencionalidade pedagógica refletida na promoção de aprendizagens significativas, demonstrando estratégias e recursos para a sua concretização. Assim, no último capítulo da Realização da Prática Profissional é referenciado um Projeto de Investigação-Ação sobre os meios audiovisuais como recurso didático e a sua influência no ensino do Triplo Salto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA, ENSINO, INSTRUÇÃO

Abstract

The Internship is assumed as an important and fundamental process in academic training, as that embodies, in practical terms, all conceptions formulated and established until completion. At this sense, the Internship is established as the direct contact with the professional reality of teaching and students' learning process. With the aim of reflect about my evolutionary process, this report documents the process of training performed in Professional Practice. Considers Biographical framework, the Professional Practice Framework and the Professional Practice of Realization. Focusing on the last point above, the document reflects the experiences within the Organization and Management of Teaching and Learning, Participation in School and Community Relations, and Professional Development. The Report shows a reflected pedagogical intention to promote significant learning, demonstrating strategies and resources for its implementation. So in the last chapter of the Professional Practice of Realization is referenced a Research-Action Project on audiovisual media as a teaching resource and its influence in teaching the Triple Jump.

PALAVRAS-CHAVE: INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, INTENTIONALITY TEACHING, EDUCATION, INSTRUÇÃO.

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DEF - Departamento de Educação Física

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

NE – Núcleo de estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projeto de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

QR – Quadros Referenciais

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento, denominado por Relatório de Estágio (RE), foi elaborado no âmbito da unidade curricular denominada Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em ensino de Educação Física (EF) nos ensinos básico e secundário. Ao longo do presente documento, são retratadas experiências vivenciadas pelo estagiário no período de EP, onde o mesmo desenvolve competências a utilizar no seu futuro profissional.

O EP, desenvolvido no contexto real da prática pedagógica, visa a concretização do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) pelo Estudante Estagiário (EE), de forma à sua integração na vida profissional. Deste modo, o EP pretende facilitar o processo de inserção do EE na comunidade docente, dotando e capacitando o futuro professor de EF com competências desenvolvidas numa experiência refletida e com significado (Batista & Queirós, 2013).

O RE pretende considerar a realização do EP sob a forma de Prática de Ensino Supervisionada (PES), refletindo sobre a atividade desenvolvida pelo EE durante ano de EP. Neste sentido, o presente documento assume relevância fundamental na caracterização de todas as vivências e experiências consumadas durante o EP, suportando-se por uma perspetiva de reflexão-ação estabelecida na prática.

A elaboração do presente RE estrutura-se por cinco grandes capítulos. O primeiro, intitulado “Introdução”, visa enquadrar este documento segundo o seu propósito. O segundo capítulo, denominado “Enquadramento Biográfico”, estabelece uma relação entre a minha individualidade e as expectativas em relação ao EP, caracterizando a minha história de vida, biografia e formação pessoal com o EP e as suas circunstâncias. Já o “Enquadramento da Prática Profissional” estabelece uma contextualização do EP com as características particulares e específicas do meio onde é realizado. Nesse sentido, tem em

consideração a escola, a disciplina de EF, a turma, a profissão docente e o Núcleo de Estágio (NE), assim como suas normas legais, institucionais e funcionais do EP enquadradas com os objetivos da escola enquanto instituição e as suas implicações. O quarto capítulo, designado “Realização da Prática Profissional”, encontra-se dividido por áreas de desempenho que estabelecem uma estreita relação entre a ação do EE nas suas várias áreas de atuação e as estratégias para a sua concretização. Desta forma, e sob ponto de vista reflexivo, este capítulo relata as experiências, vivências e demais circunstâncias ocorridas durante o EP, sendo estas suportadas por uma base conceitual fundamentada à profissão da docência. Ainda neste capítulo, a área 3 diz respeito ao “Desenvolvimento Profissional”, correspondendo em grande medida ao Projeto de Investigação-Ação, desenvolvido durante o EP. Por fim, o último capítulo diz respeito às conclusões do RE com vista à formação docente.

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Eu e as minhas circunstâncias

Este ponto pretende enquadrar o meu percurso e as minhas vivências com esta etapa a concluir. Reflecto sobre o meu passado, caracterizando-me biograficamente e relacionando especificamente com o Desporto e com a minha formação na área.

Sou natural da freguesia de Ribeirão que pertence ao concelho de Vila Nova de Famalicão, tenho 26 anos e desde criança que sou uma pessoa do movimento. Isto é, as primeiras lembranças que tenho são das atividades que fazia com os meus primos em casa dos meus avós a saltar, correr, brincar e a jogar.

Pratiquei Natação durante alguns anos, no entanto, por influência do meu pai que foi director do Grupo Desportivo de Ribeirão durante muito tempo, a minha paixão sempre foi o Futebol. Assim, desde muito novo que passava os fins de semana a acompanhar o meu pai nos jogos do clube referido, frequentando balneários e estádios por toda a parte.

Acabei por ingressar no Clube Desportivo Trofense com 12 anos e aí joguei Futebol até aos 17 anos. Nessa altura, e atendendo aos bons desempenhos que realizava, decidi que queria ser jogador de Futebol. No entanto, devido a problemas de crescimento, passei de um atleta de referência para um atleta com desempenhos mais baixos que o habitual e, conseqüentemente, deixei de ser a opção que era para os responsáveis do clube.

Estes acontecimentos foram o melhor que me poderia ter acontecido. Revoltei-me, cumpri sempre com as minhas obrigações, no entanto, comecei a questionar o porquê de não jogar tanto como eu queria. Assim, tentei perceber porque é que um miúdo pequeno e franzino não poderia ter as mesmas hipóteses que os outros. Questionei os métodos de treino, questionei a forma

de jogar do departamento de formação do clube e, desta forma, comecei efetivamente a perceber o Jogo.

Decidi ingressar no Instituto Superior da Maia para frequentar a licenciatura em Educação Física e Desporto porque efetivamente não via outra saída profissional sem ser ligada ao Desporto. Neste sentido, ingressei no Grupo Desportivo de Ribeirão como treinador no departamento de formação do clube e aí desempenhei tarefas durante 6 anos.

Finalizada a licenciatura tive que decidir qual o próximo passo a seguir. Assim, apesar de preferir a área do treino e do rendimento, e para abrir certas portas de saídas profissionais decidi ingressar no 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Deste modo, os saberes didáticos provenientes das minhas experiências solidificaram-se enquanto estudante do Mestrado que frequento. Enriqueci enquanto educador, o que me permitiu desempenhar o Estágio Profissional com um suporte teórico aprofundado na dimensão do ensino.

Para finalizar, todas estas experiências me tornaram uma pessoa mais reflexiva e que tenta perceber o porquê das coisas. Desta forma, as minhas ações são suportadas por intenções que as justificam, quer como treinador, professor ou mero cidadão de um qualquer meio social.

2.2 Expetativas em relação ao estágio profissional

“O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”

(Matos, 2014, p. 2)

Com o intuito de dar resposta ao processo de formação como professor de Educação Física (EF), o Estágio Profissional (EP) surge como um espaço para explorar todo o meu conhecimento teórico e prático, enriquecendo a minha formação na área de desporto em geral e no ensino em particular.

O estágio profissional visa a integração no exercício da vida profissional associado ao ensino da educação física na escola de qualidade, organizando-se nas seguintes áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e, por fim, desenvolvimento profissional (Matos, 2014).

Numa fase inicial, as minhas expectativas eram muitas altas relativamente ao que iria encontrar, mais concretamente a nível dos alunos, colegas e professores. Desta forma, aguardava com expectativa pela vivência do ambiente escolar e pelo processo e dinâmica que caracteriza o profissional docente. Assim, o EP constitui o primeiro contacto formal e autónomo dos professores-estagiários com a realidade do ensino da disciplina de EF. Complementarmente, a prática docente e as atividades de dinamização e de integração na escola irão proporcionar vivências que influenciarão prática profissional (Rodrigues & Ferreira, 1998). Esta dinamização e integração que estes autores referem permitiram-me construir uma identidade profissional muito contextualizada ao ambiente onde me inseri.

Neste sentido, e tendo em conta o ano único que iria viver, criei muitas expectativas em relação ao Professor Cooperante (PC), à sua personalidade e

ao seu modo de atuar com os Estudantes Estagiários (EE). O seguinte excerto evidencia essas expectativas:

“De referir que um dos meus maiores medos/anseios tinham a ver com a forma de atuar/pensar do meu professor cooperante. Isto é, receava encontrar um professor cooperante que me dissesse o que teria de fazer, como teria de atuar e que me obrigasse a pensar de determinada forma. Sem referir se essa «formatação» era a mais correta ou não, iria ter sempre a minha tomada de decisão condicionada, não interpretando os contextos e as circunstâncias nem refletindo acerca da minha atuação. Desta forma, e dando primazia ao processo em vez do produto, anseio pelas circunstâncias do «aqui e agora» como papel importante da minha atuação e decisão.”

(Reflexão acerca de Reunião do Núcleo de Estágio nº1)

Segundo Pata (cit. por Queirós, 2014), o corte entre a teoria adquirida na formação inicial, a realidade educativa e a multiplicidade de papéis atribuídos aos professores estagiários transformam a entrada na profissão num contexto propício ao aparecimento de dúvidas e questões. Neste sentido, o contexto específico que o EE encontra no EP levanta dúvidas relativamente a algumas características do profissional docente, que poderão não aparecer na prática profissional noutro contexto. Deste modo, e tal como refere Arends (1995), urge promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional numa perspetiva de autoformação. Esta situação é assim um sinal evidente que a aprendizagem como docente origina uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto legal e entendimento do Estágio Profissional

O EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP.

Este resulta das orientações legais dispostas no Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e tem em conta o regulamento geral dos segundos ciclos da UP, o regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o regulamento do curso de mestrado em ensino da educação física (Matos, 2014).

Com isto, e de acordo com as normas orientadoras do EP do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (Matos, 2014, p.3), “o estágio profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” Deste modo, neste documento estão diferenciadas três áreas de desempenho que constituem as linhas orientadoras das competências que o EE tem de dominar: área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade e a área 3 – Desenvolvimento Profissional.

O estudante-estagiário (EE) é responsável por conduzir o processo de ensino e aprendizagem (PEA) de uma turma do ensino básico ou secundário do PC. No entanto, todo o processo de conceção, planeamento, realização e

avaliação é supervisionado, tanto por este docente como pelo Professor Orientador (PO) (Batista et al., 2012).

Deste modo, o EP é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de EF de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida. Estas vivências permitem assim desenvolver competências ao EE, num processo inovador de aprendizagem (Batista & Queirós, 2013).

3.2. Ser Professor

Enquanto aluno tive professores que me marcaram, uns mais que outros, na medida em que despoletaram sentimentos e emoções significativas para o meu desenvolvimento integral. Com isto, e na perspetiva da realização do EP, surgiu a necessidade de refletir acerca de como é que os meus professores me marcaram, tentando encontrar explicação que fundamente e caracterize a profissão. Deste modo, a exigência, disciplina, organização e conhecimento foram fatores comuns a todos os professores que me marcaram durante o meu percurso enquanto aluno.

O professor deve proporcionar momentos de aprendizagem aos alunos que lhes permitam desenvolver competências de acordo com a matéria de ensino. Deste modo, o professor rege-se por valores inerentes à Educação com o propósito da formação dos alunos. No entanto, os professores de hoje têm que considerar a evolução do mundo, caracterizada pela diversidade da sociedade. Neste sentido, a pluralidade e diversidade da sociedade enfatiza a necessidade de adaptar e adequar as funções do professor às exigências atuais. Diversos fatores, tais como a diversificação étnica e cultural do público escolar e a concentração de populações de alto risco em zonas desfavorecidas, emergem como problemas tão presentes na realidade educativa.

Segundo Schulman (1986), o professor era aquele que sabia e compreendia as coisas mais do que qualquer outro cidadão. No entanto, nos dias de hoje, o professor tem funções muito mais abrangentes na concretização da profissão, visto que a escola possui responsabilidades acrescidas na preparação dos alunos para o futuro. Deste modo, o professor desempenha um papel fundamental para a concretização da transformação educacional, que se reflete na formação de uma escola capaz de responder à multiplicidade contemporânea.

Por outro lado, Conceição & Sousa (2012) afirmam que ser professor é valorizar e facilitar as aprendizagens dos alunos, tendo ainda a missão de dominar os conteúdos da disciplina que leciona.

Assim, o professor desempenha tarefas que pretendam o desenvolvimento e formação dos alunos. Da mesma maneira, o desenvolvimento dos alunos deve obedecer à evolução e diversidade da sociedade. Com isto, e devido aos inúmeros papéis que o professor deve assumir, Formosinho (1992) apelida-o de “o superprofessor” dizendo que este deve ser um novo mestre, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem.

Ainda no enquadramento da profissão nos dias de hoje, recorro a Bento (2004, p. 45): *“Sim, sou professor e tenho orgulho nisso. Por pertencer ao número daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de Humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição.”*

Neste sentido, e considerando as diversas funções e tarefas que regem a profissão, posso afirmar que os alunos serão sempre o denominador comum e o propósito do trabalho dos professores, na medida em que todas as funções e papéis que eles se submetem convergem para eles.

3.3. Escola como instituição

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a educação é um direito de todos. Neste sentido, a escola assume-se como um elemento fundamental na educação de todos e de cada um. Pois, esta deve assegurar o desenvolvimento dos alunos ao nível pessoal, social, intelectual, físico e cultural, correspondendo a uma formação integral dos jovens enquanto elementos da sociedade.

Para Moreira e Candau (2003), a escola é construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como uma instituição privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, transmitir o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Assim, a escola assume um papel fundamental no processo formativo da criança e do jovem, tendo em conta o elevado tempo passado por estes na escola.

No mesmo sentido, Torres (2008), considera a escola como um entreposto cultural, isto é, um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos. A realidade escolar é socialmente construída e, portanto, em permanente estado de reconfiguração cultural. Neste sentido, a escola é considerada uma organização social, inserida e articulada com o contexto local e singular, com identidade e cultura própria, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados (Canário, 2005).

Mas a escola vai muito mais além da função de transmitir cultura. Esta pretende que as crianças e jovens adquiram competências que lhes permitam viver em sociedade. Esta obedece à diversidade social caracterizadora dos dias de hoje. Neste sentido, a escola pretende o desenvolvimento ao nível da formação dos indivíduos, alicerçada por valores historicamente instituídos que configuram a escola e cada escola num contexto muito próprio. Assim, o futuro da sociedade está intrinsecamente relacionado com as relações que se

evidenciam na escola, na medida em que o sistema educativo tem como objetivo principal a educação dos alunos, considerando os contextos sociais, culturais e económicos de cada escola e de cada aluno. Com isto, e segundo o Decreto-Lei 75/2008, *“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”* (Ministério da Educação 2008, p.2341).

Segundo Patrício (1993), a escola deve ser integradora sob três pontos de vista: o funcional, o sistémico e o do processo de aprendizagem. Desta forma, a escola desempenha funções ao nível pessoal, social, cívico, profissional e cultural. Presta funções de organização e funcionamento institucional do aparelho educativo, de organização e funcionamento da instituição escolar, de articulação da escola com a comunidade e de articulação da escola com a família. Ainda relativamente a aspetos constituintes da escola, esta pretende articular a consciência do educador com a consciência do educando, na medida em que as aprendizagens estão implicitamente relacionadas com a consciência do educando.

3.4. Educação Física

A evolução social tem atribuído à atividade física e desportiva uma importância crescente (Bento, 1991; Constantino, 1991; Mota, 1991). Com isto, e de forma a acompanhar a evolução social, a escola deve assumir um papel fundamental na promoção da atividade física. Assim, as características da disciplina de EF assumem preponderância na resposta que são capazes de oferecer ao enunciado.

Matos & Graça (1991) afirmam que a Educação Física (EF) tem um papel privilegiado e insubstituível na promoção e criação de hábitos de vida

saudáveis, e pela criação dos pressupostos para a aquisição de um estilo de vida ativo. Desta forma, visto que muitas crianças não terão na sua vida outra oportunidade de praticar atividade física de forma deliberada e organizada, a EF assume um papel quase único na promoção e criação de hábitos de vida saudáveis.

Segundo Crum (1993), existem três papéis principais da EF: a estruturação do comportamento motor; a aquisição de condição física e a formação pessoal, cultural e social.

Para Bento et al. (1999), o argumento central a favor da importância da EF e da sua presença na escola justifica-se por ser a única disciplina que trata preferencialmente a corporalidade. Por conseguinte, a EF reflete o modo como o sistema educativo entende o corpo e como concebe a sua formação. Deste modo, a EF representa o modo como o sistema educativo intervém na construção e configuração de uma importante dimensão humana – o corpo.

Enfatizando uma perspectiva holística da formação do aluno, a EF não visa única e simplesmente a corporalidade e a sua dimensão. Os seus propósitos, através do desporto, vão para além de uma formação meramente física. Segundo, Rosado (2009, p.11), “educar através do desporto, pela via da EF, para além do aperfeiçoamento físico e adoção de estilos de vida saudáveis, é construir um projeto de educação social, cívica e intelectual, alicerçado em valores da fraternidade, camaradagem, convivência social, respeito e cooperação e contribuir para que cada aluno adquira competências de vida como o autoconhecimento, o autocontrolo, a autorrealização, perseverança, a valorização do esforço, o autoaperfeiçoamento e harmonia pessoal”.

Ainda neste seguimento, segundo Bento (1995), o desporto sendo conteúdo da EF, emana uma natureza profundamente educativa porque contém na sua essência ideais, valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas. Surge então, como cultura de relações, condutas humanas e códigos do trato humano, postos à prova no jogo e na competição.

Neste sentido, estão implícitos na abordagem da EF valores como a cooperação, integração, autonomia, disciplina, entre outros. Não sendo possível dissociar os objetivos a este respeito na concretização do ensino da EF. Desta forma, a EF assume um papel fundamental com vista à formação integral do aluno.

3.5. A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS)

A Escola Secundária Alberto Sampaio localiza-se na freguesia de S. Lázaro, pertencente ao concelho de Braga, e remonta as suas origens ao decreto régio de 11 de Dezembro de 1884. Durante o século XX, esta escola era apelidada de Escola Comercial e Industrial de Braga, separando-se posteriormente na Escola Técnica Alberto Sampaio. Através da portaria nº 608/79 de 22 de Novembro, a escola passa a ter a designação que perdura até aos dias de hoje e, em 1980, as suas instalações são transferidas para a sua atual localização, na Quinta de Santo Adrião.

A escola é caracterizada por conter uma população estudantil muito diversificada, integrando alunos provenientes de todas as freguesias da cidade. Deste modo, o carácter heterogéneo do perfil global da escola, com a integração de alunos provenientes dos mais diversos meios sociais, económicos e culturais, fomenta o desenvolvimento de inúmeros projetos e um ambiente educativo adequado ao desenvolvimento das aprendizagens e da formação dos alunos.

A ESAS apresenta condições muito superiores à maioria das escolas, tendo em conta as alterações e obras a que foi sujeita recentemente. Assim, a ESAS apresenta-se como um espaço com condições de excelência. Cada edifício integra salas de aula e salas específicas. Deste modo, e relativamente à disciplina de EF, a escola apresenta muito boas condições, quer a nível de recursos espaciais como recursos materiais.

A escola apresenta um pavilhão gimnodesportivo, dois pavilhões de ginástica, dois campos exteriores (futebol ou andebol), pista de atletismo, quatro campos de basquetebol, dois campos de voleibol e uma caixa de areia. Neste sentido, a organização e atribuição dos espaços correspondentes a cada turma são definidos por um mapa de rotatividade de espaços - documento elaborado pelo DEF para gestão dos espaços de aula.

3.6. A turma do 10º C

Segundo Vickers (1990), é necessário adequar a prática ao contexto. Deste modo, urge a necessidade de conhecer a turma de forma a caracterizá-la em diversos fatores que interferem no PEA. Assim, elaborei uma ficha de caracterização individual que, através do seu estudo e da sua análise, permitem uma tomada de decisão mais consciente ao nível do planeamento e respetiva atuação.

A turma do 10º C é constituída por 25 alunos, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Ao nível do percurso escolar, só um aluno tinha reprovado (ano anterior) e encontrava-se inscrito na disciplina de EF com o intuito de melhorar a nota anteriormente obtida.

A grande maioria da turma (16 alunos) afirmam dormir entre 7 e 8 horas e alguns alunos (4) possuem problemas de saúde. Assim, 2 alunos possuem problemas alérgicos e os restantes 2 têm dificuldades visuais.

Relativamente à prática de atividade física foi possível constatar que grande parte da turma (20 alunos) não possuía experiências ao nível da atividade física e do desporto. Desta forma, apenas 5 alunos praticavam atividade física regular: 3 praticavam futebol, um praticava ginástica e outro aluno praticava basquetebol. Estes dados permitiram-me concluir que a turma possuía um baixo nível de habilidade motora. Neste sentido, apenas cinco

alunos consideraram a EF como disciplina favorita, com um dos alunos a afirmar que esta era a disciplina que menos gosta.

Com o decorrer do ano letivo, confirmou-se o baixo nível de habilidade motora da turma comparando com as turmas dos meus colegas estagiários. No entanto, a turma apresentou um elevado grau de compromisso com a disciplina que se evidenciou na vontade de aprender demonstrada.

3.7. Núcleo de Estágio (NE)

As relações a que o NE esta sujeito privilegiam uma dinâmica de partilha de conhecimento e vivências que potenciam uma (re)construção da identidade profissional. Assim, como refere Gee (2000), estas vivências, bem como as representações daí resultantes, permitem aos estagiários a formação da sua identidade enquanto professor, promovendo simultaneamente a (re)construção da identidade profissional, com benefícios individuais e coletivos.

O NE era composto por mim e dois colegas que já conhecia. Contudo, a especificidade do EP e as circunstâncias e vivências que este acarreta, levaram a um convívio mais intenso e a uma relação mais próxima. Deste modo, importa referir que no início do ano letivo, o NE estabeleceu um compromisso de que nenhum colega interferiria nem auxiliaria o Professor Estagiário (PE) que estivesse a leccionar a aula. Esta regra foi estipulada no sentido em que, futuramente como professores, não iríamos ter ninguém que nos auxiliasse.

Assim, confesso que foi um ano com muitas discussões no NE, que permitiram refletir acerca de muitos pontos, sem conseguir, contudo, chegar a qualquer conclusão.

4. Realização da prática profissional

Este ponto surge como interpretação da aplicação na prática real tendo em conta as intenções prévias. Assim, importa relacionar essas intenções com a ação.

Esta área que contempla diversos pontos. Sendo elas a área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; a área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade; e a área 3: Desenvolvimento Profissional.

Em cada uma das áreas vou apresentar as experiências resultantes do PEA ao longo da PES. Estas experiências são, por isso, contextualizadas e operacionalizadas à turma do 10ºC e aos demais intervenientes.

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A elaboração da Organização e da Gestão do Ensino e Aprendizagem parte da construção de uma “estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.” (Matos, 2014, p. 3).

Considerando a metodologia de investigação/reflexão/ação, apresento diversificadas temáticas ao longo desta área. Deste modo, na tentativa de um melhor enquadramento, recorrerei a momentos reflexivos realizados durante o EP de forma a expressar e a caracterizar experiências e acontecimentos demais significativos.

Assim, todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino está presente nesta área de desempenho.

4.1.1. Conceção

A primeira tarefa do professor diz respeito à conceção do PEA pois é na conceção do processo pedagógico, nomeadamente nas suas várias dimensões, que o professor norteia e oferece corpo ao planeamento de uma estratégia de intervenção na prática. O planeamento do professor constitui uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino (Graça, 2001). Deste modo, e tendo em conta o autor, pode-se afirmar que as conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e do contexto educativo em que está inserido têm implicações no seu modo de pensar e operacionalizar as práticas de ensino.

Com isto, segundo Matos (2014, p.4), a conceção tem como objetivo “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos, através de: análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; análise dos programas de EF articulando as diferentes componentes, como as finalidades, os objetivos, os conteúdos e as indicações metodológicas; utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento; ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis”. Assim, urge a necessidade, numa primeira instância, de refletir e interpretar os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), analisar o regulamento interno, o projeto educativo e o plano anual de atividades. Desta forma, pretende-se contextualizar a conceção pedagógica às condições gerais e locais da educação.

Bento (1987) diz-nos que o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade. Tendo em conta a afirmação do autor, a apreciação e interpretação dos PNEF revelou uma discrepância entre os

conteúdos programáticos e a realidade no contexto escolar. Considerando que os PNEF consistem numa referência para o desenvolvimento curricular da EF, a sua exequibilidade depende da capacidade do departamento de EF em desenvolver estratégias que possibilitem a consecução dos objetivos da disciplina, (PNEF, 2001). Neste sentido, Brás & Monteiro (1998) afirmam que a grande transformação que urge despoletar deve ocorrer a partir do local onde cada um exerce a sua atividade.

Assim, e tendo em conta a especificidade da ESAS, o grupo de EF elaborou um documento denominado Quadros Referenciais, onde integra os objetivos para cada ano disciplinar e os critérios a considerar na avaliação de cada modalidade. Este documento foi criado, partindo da análise dos PNEF, com o intuito de adaptar e contextualizar os programas à especificidade da escola. Neste sentido, os Quadros Referenciais mapeiam todo o PEA, estabelecendo as matérias a abordar tendo em conta os objetivos e finalidades das diferentes modalidades. A importância dos Quadros Referenciais ficou explícita quando o PC referiu que estes devem estar na mesinha de cabeceira para ler antes de dormir.

Atendendo à importância de uma contextualização do PEA ao local onde o processo se insere, o NE presenciou, num primeiro momento, reuniões que possibilitaram a aquisição de conhecimentos relativos à organização e funcionamento da ESAS:

“Apesar da respectiva reunião não ser destinada aos professores estagiários, esta serviu para termos acesso a uma atividade frequente do profissional docente e, desta forma, irmo-nos ambientando e progressivamente consciencializando acerca da atividade diária do professor. Com isto, e numa ideia de que as circunstâncias diferem consoante o tempo e o lugar, esta reunião deu-nos uma perspectiva inicial de como se processam este tipo de atividades na Escola Secundária de Alberto Sampaio, dando-nos uma ideia do modo de funcionamento da escola enquanto organização.” (reflexão da Reunião do Concelho de Diretores de Turma)

Com isto, o PC informou o NE acerca do funcionamento das aulas de EF. As modalidades referentes ao 10^o ano de escolaridade abrangiam quatro

desportos colectivos – futebol, andebol, basquetebol e voleibol; a dança – aeróbica; a ginástica – solo, acrobática e minitrampolim; e o atletismo – triplo salto, estafetas, salto em comprimento e velocidade.

Fomos informados de como se organizavam as turmas pelos espaços de aula e de como seria ministrada a matéria durante o ano letivo. Desta forma, ao contrário do que acontece na esmagadora maioria das aulas, a matéria é distribuída por estímulos em vez de blocos. Isto é, cada modalidade a ser leccionada, não se cingia a um espaço temporal objetivo, podendo ser dispersada durante o ano letivo. Neste sentido, cada aula poderia abranger mais que um estímulo, podendo ser leccionada mais que uma matéria e modalidade durante cada aula.

Esta forma de atuação criou uma certa ansiedade no NE, tendo em conta norma habitual nas restantes escolas. No entanto, e fundamentalmente, urgiu a necessidade de reflexão acerca das vantagens e desvantagens deste modo de funcionamento. A conceção de ensino e do PEA ficou condicionada à forma de atuar referida, assim, as especificidades locais da escola estavam, logo num primeiro momento, a interferir com a conceção do ensino previamente idealizada.

Em jeito de conclusão, importa referir que a dispersão de estímulos enunciada enriqueceu o meu processo de (re)construção da identidade profissional, no sentido em que a sua aplicação permitiu alargar conhecimentos relativamente às normas instituídas, traduzindo-se numa forma de ensino motivadora, nomeadamente para os alunos.

4.1.2. Planejamento

“Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. (...) A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, iminentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática.” (Bento, 2003, p. 15). Com isto, de forma a estruturar as diversas situações pedagógicas de acordo com a concepção do PEA, tendo em conta os Quadros Referenciais e as modalidades a abordar, urge conjugar vários objetivos de diversas áreas de forma a construir e planejar um processo ajustado aos alunos.

O modelo contemplado para alumiá-lo PEA foi o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). Com isto, o MEC subentende a estruturação do ensino em três processos: a análise; a tomada de decisão e a aplicação.

Concomitantemente, e para uma realização ótima da ideia de preparação do ensino, surgiu a necessidade de definir três níveis de planejamento. Neste sentido, e segundo Bento (2003), os três níveis de planejamento são o plano anual, os planos de unidades didáticas e o plano ou projeto da aula.

Para finalizar este ponto, recorro à ideia de Knappe (1979) que considera que o sucesso do planejamento depende *“do modo como as indicações, elaboração, realização e controlo do programa são entendidos e utilizados uniformemente como um todo eficaz e da medida em que existam, nos órgãos de direção e professores, preocupações de planificação consciente, responsável e criativa.”* (cit. por Bento, 2003, p. 20).

Assim, existe no PEA a necessidade de uma preparação e de um enquadramento daquilo a que nos propomos. Desta forma, como afirma Bento (2003), esse delineamento permite melhorar e desenvolver o PEA e contribuir para aprimorar a ação do professor.

4.1.2.1. Planejamento Anual

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planejamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo”. (Bento, 1987, p. 58)

Neste sentido, no início do ano, foi-nos sugerido que elaborássemos o plano anual, indicando a distribuição das modalidades e a respectiva carga. A realização do plano anual pressupôs um conhecimento prévio em relação ao PNEF e aos Quadros Referenciais numa primeira fase e, depois, tendo em conta as características da turma relativamente ao nível de habilidade às diferentes modalidades a serem abordadas.

Como o Departamento de EF prefere abordar a matéria de ensino ao longo do ano letivo em detrimento de uma abordagem por blocos, realizei um esquema onde distribuí as modalidades a serem lecionadas durante o ano lectivo. A elaboração do referido esquema permitiu determinar e, acima de tudo, refletir acerca da ordem e sequência da matéria tendo em conta as modalidades a abordar e os espaços, materiais e condições climatéricas a considerar, pois, tal como Bento (2003, p. 122) afirma, “nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF”.

Tendo como referência o enunciado, segundo os PNEF, o ensino deve ser tão disperso quanto possível e tão concentrado quanto necessário. Desta forma, o PA por mim idealizado considerou a extensão de cada matéria e a respectiva distribuição dos estímulos. Assim, o PA teve em consideração a turma e os níveis de habilidade dos alunos nas diferentes matérias, o mapa de rotatividade dos espaços e respectiva distribuição dos espaços de aula, bem como as condições climatéricas.

Com isto, estabeleci que as modalidades de dança e ginástica seriam lecionadas nos pavilhões de ginástica, assim como o salto em altura devido à

especificidade que a modalidade apresenta, nomeadamente na necessidade de utilização de colchões de queda. Relativamente ao andebol e futebol, tendo em conta as referências táticas ao nível espacial do jogo, e como o pavilhão gimnodesportivo nunca ficaria totalmente disponível para uma turma (é dividido em 2 espaços de aula), defini que iriam ser abordados nos campos exteriores juntamente com o atletismo, atendendo à presença da pista para o efeito. Em relação ao ensino do basquetebol e voleibol, a presença de materiais no pavilhão gimnodesportivo para o efeito permitiu definir o pavilhão como espaço de aula para as respetivas modalidades.

Tendo em conta o espaço temporal e respetiva distribuição das matérias, e com referência às condições climatéricas, estabeleci o ensino do andebol, futebol e atletismo para o 3º período, altura em que as condições climatéricas, à partida, permitem que o piso dos espaços exteriores não se encontrem escorregadios e propício a acidentes clínicos. Deste modo, planeei o ensino do basquetebol e voleibol para o decorrer do 1º e 2º período; atletismo, futebol e andebol para o 3º período. Relativamente à ginástica e à dança, estas foram estabelecidas durante todo o ano letivo, com uma concentração de estímulos, essencialmente, durante o 1º e 2º período. Já o salto em altura, e tendo em conta o número de aulas (3) estabelecidas para o ensino da modalidade, defini que seria abordado no 2º período.

Segundo Bento (2003), este documento deve ser aberto pois é sempre suscetível a alterações. O mesmo autor refere que o PA é concebido numa fase prévia, mas que ao longo do tempo deve ser reorganizado, tendo em conta os contratempos decorridos no próprio contexto escolar. Deste modo, importa referir que o plano anual elaborado não foi seguido e cumprido conforme planeado na totalidade devido essencialmente à realidade da prática do PEA. Isto é, nós, enquanto EE não conseguimos prever a sequência e extensão da matéria a longo prazo tendo em conta a especificidade das modalidades e o desenvolvimento do PEA, urgindo a necessidade de ajustar tendo em conta os objetivos a curto prazo. Ou seja, as circunstâncias do

contexto real determinam a necessidade de tomadas de decisão de ajustamento, referenciadas às necessidades da evolução ao longo do tempo.

4.1.2.2. Unidade Didática

Consubstanciado ao PA, surge o planeamento das Unidades Didáticas (UD). Bento (1987) considera que as UD constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas do PEA. A importância deste nível de planeamento é expresso por Siedentop (2008), que refere que o principal objetivo das UD consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam alcançar os objetivos naquela matéria de ensino. Com isto, este planeamento está sujeito a alterações, tendo em conta a evolução da turma em geral e dos alunos em particular, bem como de outras situações que impliquem a alteração das condições existentes. Recorrendo a Bento (2003), este afirma que cada UD comporta um número diferente de unidades letivas, onde a sua duração estará dependente do volume de matéria a transmitir e da sua complexidade devido ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Com este nível de planeamento, pretende-se criar uma sequência lógica e metodológica da matéria, onde cada aula tem uma função específica, visando uma contribuição no desenvolvimento do aluno. A unidade temática constitui assim, um excelente manual que organiza e sistematiza todo o processo.

Tendo em conta Vickers (1990), são indispensáveis quatro categorias do conhecimento no momento da conceção das UD. Assim sendo, estas quatro categorias transdisciplinares do conhecimento, nomeadamente Habilidades Motoras (HM), Aptidão Física, Conceitos Psicossociais e Cultura Desportiva, estarão presentes no momento da conceção. No entanto, a sua ênfase será posta em prática na realização, ao nível da UD.

O planeamento das UD procura garantir uma sequência lógica-específica e metodológica da matéria, que regula e orienta as atividades do professor e dos alunos (Bento, 2003). Desta forma, considerando os objetivos, o PA, os QR e os níveis de desempenho dos alunos, estabeleci o conteúdo e estrutura do plano de cada UD, tendo como referência a matéria e as funções didáticas.

“Tendo em conta os problemas evidenciados ao nível das intenções táticas ofensivas sem bola, prevejo introduzir a desmarcação na segunda aula visto que a maioria da turma não cria linhas de passe. Concomitantemente, para ajudar neste processo, e porque são conteúdos bastante solicitados no jogo de andebol, planeio introduzir o passe e a receção.” (Reflexão acerca da UD de andebol).

“Planeio introduzir exercícios de formas reduzidas com apoios e sem finalização numa primeira fase, assim, e apesar de não existir remate, irei procurar fornecer soluções para os problemas individuais. Com isto, dou ênfase nas primeiras aulas aos problemas para resolver de situações 1x1 adjacentes ao sentido e orientação do jogo, ou seja, a finta.” (Reflexão acerca da UD de andebol).

“Depois de consolidados estes conteúdos, prevejo introduzir na 8ª aula a receção, comunicação e diferenciação de papéis. Estes permitem a organização do ataque depois de perceberem um dos objetivos do jogo – evitar que a bola caia no seu campo.” (Reflexão acerca da UD de voleibol).

As reflexões enunciadas dizem respeito ao planeamento das UD de andebol e voleibol, respectivamente. Estas permitem uma análise acerca da sequência lógica-específica da matéria, provando que o planeamento das UD regula as atividades do professor e dos alunos.

Em conformidade com a turma do 10º C, e de forma a cumprir com as normas orientadoras do EP, leccionei igualmente a UD de andebol a uma turma do 6º ano de uma escola agrupada ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. Tendo em conta o modo de funcionamento da escola - a matéria era organizada por blocos de ensino - este permitiu-me ter uma abordagem diferente da realidade que encontrava na ESAS. No entanto, e referenciando-

me ao MEC, a concepção do plano de UD estava implícita na abordagem da modalidade:

“Concomitantemente, introduzi a marcação individual e a recepção na 1ª aula para criar hábitos relativamente a esses conteúdos desde cedo. Considero importante consciencializar a turma para receber a bola com as 2 mãos, evitando que o façam de outra forma precocemente. A forma de defender definida será a marcação individual, assim, importa introduzir noções a esse respeito desde a 1ª aula. Só pretendo abordar os referidos conteúdos nas 3 primeiras aulas pois são conteúdos de fácil assimilação, preponderantes para o início do ensino da modalidade pelas razões que invoquei”
(Reflexão acerca da UD de andebol).

4.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula é a concretização do professor e dos alunos, especificamente balizado à aula, no que respeita ao planeamento do PEA.

O plano de aula tem como objetivo assumir funções de orientação e ordenamento de ensino, assim sendo, sem a definição clara dos objetivos para aula, o ensino não passaria, muito provavelmente, de uma coletânea caótica e arbitrária de ações e situações. (Bento, 2003). Neste sentido, o professor deve estruturar o seu plano de aula de acordo com o que vai ensinar e como vai ensinar, convergindo com a ambição e expectativas sobre o que espera que os alunos alcancem. Desta forma, Schmidt e Wrisberg (2008) referem a existência de vários tipos de metas que professor deverá considerar no momento da elaboração do plano de aula. Estas oferecem aos alunos um objetivo realizável a cumprir, aumentando a sua qualidade na experiência de aprendizagem.

Nessa perspetiva, elaborei um plano de aula para todas as aulas lecionadas, com uma estrutura tripartida (parte inicial, parte fundamental e parte final). Este traduz uma imagem mental do que o professor projeta a realização da aula, tendo em conta as decisões tomadas (Bento, 2003). Nesta medida, a parte inicial correspondeu à explicação do funcionamento,

organização e objetivos da aula, bem como ao registo e controlo das presenças dos alunos e ainda à ativação geral.

Desta forma, os alunos foram informados acerca da matéria a abordar e, fundamentalmente, às dinâmicas requeridas para um normal funcionamento da aula, nomeadamente ao nível de espaços a ocupar e das tarefas a desempenhar. Na parte fundamental, estabeleci as situações de aprendizagem, tendo como referência as matérias estipuladas nas UD. Desta forma, as referidas situações de aprendizagem foram determinadas e elaboradas segundo uma progressão lógica entre as tarefas e de aula para aula. Por fim, a parte final considerou uma breve reflexão acerca das tarefas desempenhadas dados os objetivos da aula e das situações de aprendizagem. Nesta situação, é concedido especial destaque ao retorno à calma, uma consequência da exigência dos níveis de concentração e intensidade estabelecidos durante a aula.

O plano de aula considerou a data, número de sessão, UD a que pertence o plano, função didática, objetivos, número de alunos previstos e material necessário. Relativamente às situações de aprendizagem, este considerava os objetivos comportamentais, duração, componentes críticas e organização metodológica das situações. Neste sentido, planeei todas as sessões de acordo com o referido, invocando os objetivos da aula e componentes críticas como aspectos muito importantes a considerar de acordo com o projetado. Desta forma, foquei-me no que pretendia alcançar em cada situação de aprendizagem, contextualizando todas as situações com o objetivo de aula. Assim, e como refere Bento (2003), a concentração no essencial é fundamental para a uma exigência de qualidade, que deverá ter implicações na unidade de preparação e realização, tal como na unidade de conteúdos e objetivos, de aspetos didáticos e metodológicos. Para finalizar, recorro a uma reflexão para evidenciar o elevado tempo solicitado para algumas situações de aprendizagem durante as primeiras aulas:

“Contudo, (...) a partir de determinada altura verificou-se uma certa monotonia no desenrolar do exercício. Isto deveu-se, a meu ver, a aspetos motivacionais

relacionados com a duração do exercício e os estímulos do mesmo. Isto é, a duração do exercício (24 minutos) foi exageradamente demasiada tendo em conta os estímulos” (Reflexão da aula nº 3 e 4).

Isto deveu-se, essencialmente, à minha vontade em ver as componentes críticas cumpridas e realizadas muitas vezes, na perspectiva que a situação de aprendizagem cumprisse com os objetivos comportamentais, e de forma a promover aprendizagens significativas. Desta forma, urge a necessidade de prever situações como as referidas, traduzindo-se numa consciencialização acerca das situações de aprendizagem e apresentar, pois, como referiu diversas vezes o PC, “quanto melhor planear, melhor correrá a aula”.

4.1.3 Realização

Segundo Bento (1987, p. 15), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade”.

De acordo com a afirmação, e segundo Matos (2014, p.4), esta é uma etapa onde o EE pretende “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica”. Ou seja, o EE deve:

- I. Recorrer a mecanismos de diferenciação pedagógica tendo em conta a diversidade dos alunos;
- II. Promover aprendizagens significativas;
- III. Utilizar terminologia específica;
- IV. Envolver os alunos de forma ativa;
- V. Otimizar o tempo potencial de aprendizagem nos vários domínios, a qualidade da instrução, o *feedback* pedagógico, o clima, gestão e disciplina da aula.
- VI. Recorrer a decisões de ajustamento.

Nesta perspetiva, este ponto caracteriza-se pelo despoletar do ensino, evidenciando as características intrínsecas às vivências do EE enquanto concretiza na prática o PEA.

No âmbito da consecução das tarefas delineadas, tendo como referência a concretização do PEA, urge a necessidade de analisar e refletir acerca dos conceitos e modos de atuação do EE, considerando as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Deste modo, a noção de professor-reflexivo esteve sempre presente durante o EP, na medida em que a sua prática despoletou uma (re)construção de minha identidade profissional, mas fundamentalmente, emergiu desenvolvimentos na consecução do PEA.

Na tentativa de produzir aprendizagens significativas, propus-me ensinar todas as matérias de forma efetiva, na medida em que a tarefa do professor não é só ensinar, mas sim garantir que os alunos aprendam. Esta minha premissa baseia-se no fato de que os professores podem ter muitos conhecimentos relativos à matéria de ensino, mas se não conseguirem traduzir esses conhecimentos em matéria apreendida pelos alunos, não estão a cumprir com os seus propósitos.

4.1.3.1. Modelos de ensino: uma intencionalidade sensível à promoção de aprendizagens significativas.

A concretização na prática do PEA, despoleta uma série de (pre)conceitos relativamente à atuação e operacionalização por parte do professor, emergindo uma série de decisões relativamente à estruturação do ensino. Desta forma, as decisões tomadas pelo professor sobre como estruturar o ensino enquadram-se num estilo - um conjunto de comportamentos de ensino identificáveis, orientados por um padrão de decisões (Gallahue, 1996). Os estilos variam entre os estilos diretos ou centrados no professor, e os indiretos ou centrados nos alunos. O mesmo autor afirma que os professores que tendem a utilizar o comando e método das tarefas privilegiam estilos diretos. Os que preferem métodos mais indiretos utilizam frequentemente a descoberta do movimento e o método da descoberta guiada.

Na minha atuação, recorri essencialmente, a dois modelos de ensino nas diferentes dimensões da intervenção pedagógica, pois, como afirma Mesquita & Graça (2011), não há nenhum que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, e a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino. Desta forma, importa enquadrar relativamente aos modelos de ensino adotados, na perspetiva de promoção de aprendizagens significativas.

Enquadro a minha atuação no Modelo de Ensino dos Jogos Para a Compreensão (MEPJC), admitindo especial afinidade para com o mesmo. Segundo Rosado e Mesquita (2011), o MEJPC pretende que o desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, considerando o desenvolvimento da capacidade do jogo através da compreensão tática do mesmo.

No ambiente desta forma adaptada de jogo, o foco didático incide sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo, sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo, sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações do jogo, sobre a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo e, finalmente, sobre a integração dos aspetos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance no jogo (Graça & Mesquita, 2011).

Tendo em consideração o MEJPC, e o seu foco didático relativo à tomada de decisão sobre o jogo e as habilidades constituintes do jogo, assumi constantemente uma preocupação de contextualizar todas as situações de aprendizagem, no sentido de melhorar o entendimento do jogo por parte dos alunos:

“Verificaram-se dificuldades em perceber a dinâmica do jogo 3x3, mesmo sem realizarem serviço, nomeadamente sobre quem dá o primeiro toque; a função do passador; para onde passar a bola.” (Reflexão da aula 7 e 8)

Neste sentido, dei bastante relevância aos aspectos cognitivos dos alunos relativamente às diferentes modalidades, com o intuito de uma compreensão eficaz do jogo e para um melhor entendimento do mesmo. Planeei e propus situações de aprendizagem de acordo com os objetivos da aula que invocassem uma consciencialização acerca das dinâmicas do jogo, permitindo uma ação consciente com os objetivos de cada modalidade. Assim, pretendi que os alunos organizassem o ataque no voleibol, considerando a receção e o sistema tático utilizado. Desta forma, a organização do ataque invocava a diferenciação de papéis, permitindo aos alunos uma ação consciente e coletiva em relação ao objetivo do jogo:

“Diagnosticados os problemas no Voleibol, relativamente à incapacidade dos alunos em perceberem os seus papéis em campo, à sua abordagem passiva em relação à bola, à interpretação estática do seu posicionamento em campo, esta aula pretendia, sobretudo, a transmissão da dinâmica do jogo de Voleibol: receção e organização do ataque.” (Reflexão da aula 9 e 10)

“Propus uma sequência que consciencializasse os alunos sobre quem recebe e como organizam o ataque a partir daí. Interpretaram da melhor forma que, quando um aluno recebe a bola, o outro colega desloca-se para a rede, assumindo as funções de passador” (Reflexão da aula 11 e 12)

Na modalidade de basquetebol, pretendi que os alunos tivessem um papel ativo ao nível da tomada de decisão, essencialmente no que concerne ao entendimento do jogo, contextualizando o processo à organização e reorganização do ataque:

“Relativamente ao Basquetebol, importa referir evoluções significativas na organização e reorganização do ataque, concluindo que este conteúdo está devidamente assimilado ao nível da tomada de decisão, principalmente no grupo dos alunos do sexo masculino.” (Reflexão da aula 111 e 112)

Para uma melhor contextualização da organização e reorganização do ataque, assumi relevada importância ao ensino de diversas intenções, garantindo fluidez ao jogo:

“Assim, tive em conta as mesmas componentes críticas exercitadas no 3x3 – passar e cortar; explorar os 3 corredores; sinalizar para receber; afastar do portador da bola se cortar para o cesto e não receber – de forma a auxiliar os alunos na percepção do jogo, focando-me, essencialmente, na utilização da tripla ameaça e na importância que esta apresenta no jogo,” (Reflexão da aula 101 e 102)

A mesma intencionalidade foi estabelecida para o ensino da modalidade de andebol, privilegiando formas jogadas que possibilitem uma consciencialização da modalidade:

“Vou incidir muito nas desmarcações e nos ataques em situações de 2x2, 3x3 ou 4x4 com apoios no Andebol, pois, acredito que os alunos devem atacar os espaços para

finalizar, passando e “arranjando-se” para receber quando encontram oposição.”

(Reflexão da aula 55 e 56)

Relativamente ao futebol, dei especial relevância à ocupação racional do espaço de jogo, emergindo a necessidade de uma compreensão efetiva dos princípios de jogo. Desta forma, privilegiei situações jogadas que invocassem os conteúdos referidos:

“No jogo 4x4 de Futebol (...) verifiquei que as equipas se preocupavam em dar linhas de passe, abrindo o jogo e realizando a cobertura ofensiva com eficácia.”

(Reflexão da aula 71 e 72)

Considerando o MEJPC, o desenvolvimento da compreensão do jogo revelou evoluções, no entanto, o desempenho dos alunos às diferentes modalidades era influenciado pelas dificuldades técnicas. Neste sentido, os alunos apresentaram dificuldades na realização da receção, e fundamentalmente, no passe do voleibol:

“Propus uma sequência que consciencializasse os alunos sobre quem recebe e como organizam o ataque a partir daí. Interpretaram da melhor forma que, quando um aluno recebe a bola, o outro colega desloca-se para a rede, assumindo as funções de passador. Aí, revelaram-se outros problemas relativos à técnica da modalidade: o aluno que recebia a bola muitas vezes tinha dificuldades em colocar a bola na zona de distribuição, e quando colocava, a mesma não ia nas melhores condições. O passador tinha que arranjar maneira de colocar novamente a bola em condições para o colega que recebeu atacar. Contudo apesar de interpretarem a dinâmica do jogo 2x2, as ações não foram realizadas da melhor forma devido às dificuldades técnicas evidenciadas.” (Reflexão da aula 11 e 12)

No futebol, verificaram-se dificuldades técnicas ao nível da receção e do passe, prejudicando a fluidez do jogo:

“Nas situações de 2x1 no Futebol onde era exercitada a cobertura ofensiva verificaram-se algumas dificuldades técnicas nomeadamente ao nível da receção”

(Reflexão da aula 97 e 98)

Em relação ao Andebol, as diversas formas jogadas propostas evidenciaram dificuldades técnicas referentes à receção e ao remate, recebendo muitas vezes recebiam com uma mão e não armando o braço para finalizar:

“Relativamente ao exercício de Andebol (3x2+GR), este proporcionou imensas situações de finalização que permitiu o desenvolvimento do remate, nomeadamente o remate na passada. No entanto, a proximidade das balizas provocou um certo desleixo na finalização com implicações ao nível da execução técnica. Isto é, a proximidade das balizas implicou a redução da distância da linha da área de baliza para a baliza que, consecutivamente, proporcionou remates na passada muito próximos da baliza. Como os remates na passada surgiam muito próximos da baliza, os alunos realizavam o salto e não necessitavam de armar o braço pois não precisavam de tanta força. Isto resultou em gestos técnicos pouco apropriados para a finalização do Andebol.”

(Reflexão da aula 117 e 118)

Já relativamente ao basquetebol, apesar da boa compreensão do jogo, nomeadamente ao nível da organização e reorganização do ataque, o desempenho dos alunos foi condicionado pela dificuldade no lançamento ao cesto, influenciando com o objetivo do jogo:

“A partir daí, e tendo em conta os 4 “spots” que refiro durante as aulas, verificou-se uma dinâmica interessante na ocupação de espaços, organização e reorganização do ataque. No entanto, saliento que o tipo de lançamento não foi o mais apropriado à situação, nem executado de acordo com as componentes técnicas exigidas.” (Reflexão da aula 105 e 106)

Tendo em conta o enunciado, urge a necessidade de considerar os aspetos técnicos referentes ao jogo, de forma a melhorar o desempenho dos alunos às diversas modalidades. Desta forma, apesar do MEJPC compreender

os aspetos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão do jogo, este não desconsidera a técnica e os seus aspetos que influenciam no jogo.

Neste sentido, o MEJPC não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Mesquita, 2011). Assim, promovi diversos circuitos técnicos para cada modalidade desportiva coletiva, devidamente contextualizados às situações jogadas e tendo em conta aspetos relacionados com a tomada de decisão dos alunos. No voleibol, o circuito contemplava a receção, o passe, o remate e o serviço, focando essencialmente na orientação dos apoios e na colocação do corpo relativamente à bola:

“No exercício de passe, apesar de os alunos se encontrarem frente a frente, verificou-se a preocupação de se colocarem debaixo da bola e de orientarem os apoios e o corpo para o colega. Verifiquei alguma dificuldade em controlar a bola no auto-passe, contudo, isso obrigava a constantes ajustes corporais indo de encontro ao objetivo do exercício.” (Reflexão da aula 29 e 30)

Ao nível da tomada de decisão, as variantes propostas para os exercícios contemplavam a devida contextualização das habilidades técnicas:

“A identificação do arco livre como alvo promoveu muitas situações em que os alunos orientaram o corpo e os apoios para o mesmo para a realização do passe, tendo em consideração a localização do alvo no momento do passe” (Reflexão da aula 27 e 28)

Relativamente ao andebol, promovi situações de passe sob formas jogadas em superioridade numérica de forma a responder aos problemas evidenciados na receção. Ao nível do remate, elaborei um circuito que abrangia os vários tipos de remate e formas jogadas de 1x1 com apoios:

“O exercício elaborado em circuito implica a realização do remate de diversas formas: remate em apoio; remate em suspensão e remate na passada. Desta forma, a turma exercitou o remate de todas as situações possíveis, verificando-se algumas dificuldades, principalmente nas raparigas, em armar o braço. A explicação que encontro para isto deve-se ao fato de elas não conseguirem realizar a pega da bola devidamente com receio que a bola se perca quando estas armam o braço.

Consequentemente, a realização do remate verificou-se com pouca potência, evidenciando-se num baixo nível de sucesso nas finalizações.“ (Reflexão da aula 103 e 104)

“Tencionava que houvessem muitas finalizações (remates) e que os alunos explorassem a superioridade numérica para finalizar. Verificaram-se inúmeras situações em que o atacante atacava o defesa, atraindo-o e libertando a bola para o colega livre, utilizando inclusive, o passe de pulso para solucionar as situações.”

(Reflexão da aula 95 e 96)

Para o basquetebol elaborei situações de aprendizagem com diversas oportunidades para lançar ao cesto, invocando os diferentes tipos de lançamento. Ao nível da tomada de decisão, o desenvolvimento dos lançamentos foi solicitado através de formas jogas em superioridade numérica. Relativamente ao futebol, propus circuitos que solicitavam diferentes habilidades ao nível da técnica individual com ênfase para a receção. Desta forma, verificaram-se desenvolvimentos referentes a conteúdos técnicos através de problemas táticos, à semelhança do modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Rosado & Mesquita, 2011).

Concomitantemente com o MEJPC, adotei o Modelo de Instrução Direta (MID), essencialmente para o ensino das modalidades de carácter individual, e numa primeira fase do PEA. A ênfase deste modelo é colocada no modo como o professor estrutura o ensino, destacando as estratégias instrucionais que elege e o padrão de envolvimentos dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste modelo são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal em que o professor assume a monitorização e o controlo estreito das atividade dos alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Tendo em conta o desconhecimento relativamente ao que iria encontrar, nomeadamente ao nível das características da turma e à concretização na prática do PEA, senti a necessidade de, num primeiro momento, centrar o processo de decisão e de envolvimento na minha pessoa. Desta forma, e para garantir o controlo total dos acontecimentos, as primeiras aulas foram conduzidas em consideração ao modelo referido. No mesmo sentido, as

primeiras aulas tinham como objetivo o estabelecimento de rotinas e dinâmicas organizacionais, assim, a adequação do MID nessa fase revelou-se fundamental de forma a criar a envolvimento pretendida.

Relativamente ao ensino das modalidades desportivas de carácter individual, recorro a um excerto relativo ao ensino da dança aeróbica, que reflete uma estratégia instrucional abordada tendo em consideração o MID:

“Ainda relativamente à apresentação da coreografia, importa referir que tinha planeado colocar-me de frente para a turma visto que o espaço não tinha espelhos e queria ver os alunos. Achei que a turma se sentia à vontade com o facto de eu realizar os passos para um lado enquanto eles realizavam para o outro, de acordo com a perna de liderança. O que é certo é que alguns alunos seguem e “copiam” o professor servindo-se dele como referência. Para combater isso, optei por em alguns momentos realizar os passos com a perna esquerda (perna contrária à de liderança), realizando os passos para o mesmo lado da turma de forma a auxiliá-los na realização dos mesmos. Sentia-me à vontade com isso, no entanto, esse à vontade exige muita concentração da minha parte para não me enganar. O que aconteceu foi que me concentrei demasiado nos passos a realizar, prejudicando-me no início dos passos seguintes. Visto que me enganei por 3 vezes devido ao referido, futuramente preferirei realizar com a minha perna de liderança, lembrando a turma para que não me siga na realização dos passos. Assim, terei que tomar esta estratégia, confrontando as consequências possíveis.” (Reflexão da aula 69 e 70)

Como as estratégias instrucionais, a monitorização e controlo das atividades são assumidos pelo professor, é necessário uma série de competências de instrução variadas para dar resposta à execução do modelo, considerando as diversas matérias. Desta forma, assumi outra estratégia referente à situação colocada, pensando possuir competências que dominassem a estratégia instrucional e as suas consequências.

Para concluir, e segundo Mesquita & Graça (2011), o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos. Assim, a adequação do MID revelou eficácia na

concretização do PEA, tendo em conta os objetivos invocados, apesar dos acontecimentos referidos.

4.1.3.2. Instrução e feedback: uma relação implícita com os objetivos e componentes críticas.

Siedentop (1991) define três grandes funções que ocupam a ação dos professores de EF: gerir os alunos; dirigir e instruir e observar/supervisionar os alunos. Neste sentido, com vista à melhoria da minha atuação e ao êxito do PEA, o desenvolvimento da instrução e do feedback foram preocupações que tive durante o EP.

Rosado e Mesquita (2011) afirmam que na organização do processo de instrução é necessário atender não só a aspetos de natureza didático-metodológica na estruturação das tarefas, como também à informação que as deve suportar e acompanhar. Desta forma, realizei a minha instrução na tentativa de suportar todos os aspetos de caráter didático-metodológica que achava necessários para uma realização eficaz da tarefa, através de informação relevante para uma boa consecução da mesma. Para isso, transmiti todas as informações importantes para a realização de cada situação de aprendizagem, considerando sempre os conteúdos, e fundamentalmente, objetivos comportamentais.

Segundo Siedentop (cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 76), nos momentos de informação inicial o professor assegura o desempenho de diversas tarefas, fazendo referência aos objetivos e à utilidade da sessão, à apresentação de conteúdos fundamentais a desenvolver e às normas organizativas. Considera, também, que essa preleção deve ser breve, focada sobre aspetos essenciais, adotando o professor formas de comunicação que garantam a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida.

Deste modo, na perspetiva de uma instrução eficaz, referenciei sempre os objetivos e a importância de cada aula, contextualizando as situações de

aprendizagem a realizar com os objetivos da aula, referenciando também as dinâmicas organizacionais e informações demais relevantes. Neste sentido, a minha instrução inicial foi muitas vezes extensa demais, traduzindo-se num tempo de instrução elevado, no entanto, não fazia sentido para mim, colocar os alunos nas tarefas enquanto não percebessem os pontos enunciados.

Através da minha experiência ao nível do treino, com jovens de idades próximas aos alunos com quem me iria relacionar, penso ter adquirido competências que me sugerem um bom nível de desempenho relativamente à instrução e às suas características. Desta forma, estruturava o meu processo de instrução de maneira a que os alunos recordassem na tarefa e depois da tarefa, a informação por mim transmitida. Com isto, utilizei gestos, exemplifiquei, e muitas vezes realizei a instrução inicial com uma bola na mão. Deste modo, a importância da comunicação não-verbal é sustentada por Rosado & Mesquita (2011), quando referem que todos os comportamentos verbais e não-verbais fazem parte da instrução, estando intimamente ligados aos objetivos de aprendizagem. No mesmo sentido, a demonstração, como reprodução do movimento desejado, facilita a intervenção do professor, no sentido de alcançar a meta pretendida (Godinho et al., 1999).

“No exercício de Estafetas, como faltava pouco tempo para terminar a aula, reduzi no tempo de Instrução. O que se verificou foi um exercício bastante desorganizado e com muitas dúvidas a surgirem pelos alunos.” (Reflexão da aula 11 e 12)

Das poucas vezes que descurei o processo de instrução, devido à gestão do tempo de aula, verificou-se o que reflete o excerto. Deste modo, cedo percebi que o caminho era o que eu estava a tomar, provando que o tempo de instrução despendido por mim, habitualmente, nunca seria tempo perdido.

A ESAS dispõe de um dispositivo informático, na bancada do pavilhão de ginástica, que permite apresentação de ficheiros multimédia. Com isto, o NE elaborou diversos ficheiros relativos às diferentes modalidades para

apresentação às turmas. Estes serviram essencialmente para apresentação das modalidades, invocando temas como a cultura desportiva; para transmissão de dinâmicas organizacionais; e para apresentação de diversas habilidades.

“Assim sendo, apresentei uma série de vídeos referentes a elementos gímnicos. Tais como: roda, rolamentos, rondada, apoio facial invertido, salto em extensão e salto engrupado, ponte, avião e algumas figuras de acrobática.

Os vídeos tinham como objectivo dar uma noção e criação de esquemas mentais aos alunos dos determinados exercícios e, à medida que iam reproduzindo, ia-lhes dando informações relativas às componentes críticas dos mesmos. Contudo, e acreditando na riqueza deste processo, creio ser essencial utilizar estes mesmos vídeos no início das aulas em que leccionar estes exercícios de forma a enriquecer os ganhos na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, e devido à riqueza técnica dos gestos da Ginástica, proponho-me a mostrar em formato multimédia na parte inicial das aulas, elementos que me auxiliem na transmissão de determinadas habilidades a serem exercitadas.” (Reflexão da aula 19 e 20)

Tal como refere a reflexão, utilizei o dispositivo de apresentação anunciado para auxílio no processo de instrução. Este permite uma visualização das matérias a abordar, criando imagens mentais nos alunos passíveis de serem recordadas na realização da tarefa. A utilização do referido instrumento permitiu transmissão com sucesso de informações importantes a considerar, nomeadamente ao nível das habilidades técnicas específicas das modalidades desportivas colectivas. Deste modo, a adoção desta estratégia revelou-se fundamental nas tarefas de instrução desempenhadas, auxiliando o professor com bastante eficácia.

Para concluir a relação entre o processo de instrução e a sua influência na concretização do PEA, sintetizo que a instrução decorre essencialmente da passagem da matéria do professor para o aluno, caracterizando-se por um momento de transmissão da informação, e assumindo relevada importância no início da aula através da instrução inicial. No entanto, a instrução decorre no

início da aula e antes das situações de aprendizagem, realçando-se durante a execução das diversas atividades através do *feedback*.

Segundo Graça (1991), o *feedback* pedagógico e o empenho motor são as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem. Neste sentido, o *feedback* caracteriza-se pelo comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Mesquita & Graça, 2011).

Na perspectiva de desenvolvimento dos alunos ao nível da aprendizagem, remeti essencialmente a emissão dos *feedbacks* tendo em conta os objetivos comportamentais da situação de aprendizagem. Deste modo, relacionando os objetivos comportamentais com os objetivos da aula, procurei dirigir *feedbacks* que implicassem com estes objetivos, numa lógica de potencializar ganhos de aprendizagem subjugados às matérias de ensino.

Neste sentido, relacionando o estabelecimento de ligações entre objetivos e o comportamento na tarefa, Bento et al. (1999, p. 181) refere que *“(...) os professores com conhecimento da matéria mais profundo e organizado tendem a fornecer uma instrução de maior qualidade, caracterizada pelo estabelecimento de ligações entre os conceitos, pela utilização de formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e pela participação ativa e significativa dos alunos.”*

“Questionei frequentemente sobre onde é que existia o espaço e que linhas de passe é que o apoio possuía quando tinha a posse de bola. Desta forma, e sem ser preciso uma resposta verbal por parte dos alunos, constatei que se preocuparam com muita mais frequência em dar linhas de passe aos apoios para receberem a bola e atacarem a baliza: linha final.” (Reflexão da aula 55 e

56)

Segundo Rosado, A. & Mesquita, I. (2011), os *feedbacks* descritivos e prescritos, bem como a colocação de questões acerca da prestação dos alunos, repercutem melhores efeitos. Desta forma, utilizei *feedbacks* que

pretendiam explicar comportamentos corretos, outros que evidenciavam habilidades mal interpretadas de forma a consciencializar os alunos sobre as suas implicações, mas fundamentalmente, apresentei feedbacks onde questionava os alunos sobre os seus desempenhos, considerando os objetivos das tarefas. Nesta medida, como reflete o excerto anterior, a resposta realizada pelos alunos no desempenho da tarefa, traduziu-se numa melhoria dos seus desempenhos, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens.

Em relação às formas de manifestação do feedback, Mesquita (2005) refere que este apresenta diferentes formas - auditivo, visual, táctil-quinestésico e misto.

“Em contexto de jogo 4x4, observaram-se alguns erros no lançamento em apoio, contudo, quando chamados à atenção, alguns alunos expressaram-se dizendo que perceberam o que tinham errado sem que fosse necessário a minha referência. Isto demonstra uma compreensão do movimento e da habilidade que, no futuro, lhes permitirá agir em consciência na execução da habilidade.” (Reflexão da aula 111 e 112)

Desta forma, e tendo em conta o processo de instrução, claro e com recurso a palavras-chave, com referência os objetivos comportamentais e os objetivos da aula, o simples “chamar” pelo aluno traduziu-se numa perceção acerca do seu comportamento. Assim, como os alunos estavam devidamente consciencializados relativamente ao desempenho na tarefa, bastava chamar pelo aluno que estava a cometer algum erro que este identificava imediatamente qual o erro que cometera.

Na fase final da aula era realizada uma reflexão tendo em consideração os objetivos da aula. Aí, eram referidos os objetivos comportamentais com referência às situações de aprendizagem e acontecimentos evidenciados. Esta reflexão assumiu-se muitas vezes como um espaço para emissão de feedbacks, contextualizando as diversas habilidades com implicações em futuras aulas.

4.1.3.3. Gestão e clima de aula como elementos fundamentais para a otimização do tempo potencial de aprendizagem

O Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA) pode ser definido como o tempo que o aluno passa em confronto direto com a matéria de ensino a um nível de dificuldade acessível (Graça, 1991). Desta forma, para uma otimização do TPA importa considerar os factores que o implicam. Neste sentido, e de acordo com Sarmiento et al. (1998), os fatores a dominar para otimizar o tempo potencial de aprendizagem são o clima, a disciplina, a instrução e a gestão.

Através de relatos de antigos colegas EE acerca da indisciplina e dificuldade em controlar da turma, estabeleci desde o início do EP o compromisso de que isso nunca se iria verificar comigo. Desta forma, assumi uma lógica de disciplina e de organização desde o primeiro momento, não dando aso a qualquer tipo de situação no âmbito referido:

“No dia 16 de Setembro de 2014, leccionei a primeira aula do presente estágio à turma do 10ºC. Depois de termos definido, juntamente com o professor orientador e os meus colegas estagiários, a turma pela qual cada um ficará responsável, procedemos ao respectivo planeamento da primeira aula.

A primeira aula, definida como “aula de apresentação”, tinha um cariz teórico e foi leccionada num auditório. Os meus objetivos passaram por, para além das referidas apresentações, enquadrar a turma relativamente à disciplina. Isto é, informar os alunos que matérias irão ser abordadas, como se irão realizar as avaliações, modo de funcionamento das aulas, estabelecer algumas regras de conduta para o decorrer do ano lectivo,...

Citando o professor orientador, quando refere que “os alunos provocam o caos mas gostam da ordem”, e acreditando em absoluto com a referida frase devido às minhas experiências passadas com adolescentes da mesma idade noutros contextos, importava-me na primeira aula estabelecer uma lógica de disciplina para com os alunos, assim como um certo compromisso entre todos com a disciplina. Tive a preocupação que se sentassem organizadamente e que não possuíssem pastilhas

elásticas, no entanto, esta forma disciplinarmente demasiado bem estruturada provocou, a meu ver, um certo receio por parte dos alunos para comigo, mostrando-se um pouco inibidos” (Reflexão da aula 1 e 2)

O estabelecimento da disciplina e organização esteve sempre presente desde a primeira aula, dando especial relevância à primeira aula para esse objetivo. Como enuncia o excerto, a primeira aula tinha como objetivo o estabelecimento de algumas regras e dinâmicas organizacionais, tendo em consideração o fomento da disciplina. Voltando a citar o PC, quando logo no início do EP referiu que os *“alunos provocam o caos mas gostam da ordem”*, e tendo em consideração as minhas experiências com atletas de idade semelhante ao nível do treino, assumi o cumprimento de determinadas regras logo na referida aula, indicando inclusive os lugares onde os alunos se sentassem.

Desta forma, nunca tive qualquer problema disciplinar, nem qualquer momento que indicasse essa possibilidade, impossibilitando decisões sobre ações a tomar quando algum momento desse acontecesse. No entanto, previ a exclusão do aluno em causa se algum momento de indisciplina tivesse acontecido.

Durante todo o primeiro período, o desenvolvimento de rotinas e dinâmicas organizacionais foram considerados objetivos das aulas, juntamente com os objetivos relativos às matérias de ensino:

“(...) Apesar da turma ser bastante disciplinada, a mensagem que quis deixar neste 1º Período foi de rigor e organização. Isto é, assumi um papel constante de antecipação de cenários, planeando e prevendo possíveis comportamentos. Para além de querer controlar a turma a partir da 1ª aula, tive especial atenção às situações de aprendizagem e aos planos de aula no sentido de não arriscar cenários que pudessem desencadear possíveis problemas. Assim, posso concluir que o meu grande objetivo neste Período foi “criar rotinas organizacionais. (...)” (Reflexão do 1º Período)

Desta forma, estabeleci o sinal sonoro “parou” para cessar qualquer atividade, e propus a formação de três grandes grupos de alunos em cada aula, gerindo-os e reformulando-os em consideração a cada tarefa de

aprendizagem. Relativamente à ativação geral, considerando o número de alunos em atividade e as tarefas a desempenhar, defini uma ativação geral de mobilização articular que estabelecia um certo padrão de movimentos. Neste sentido, considerando o ajustamento necessário em relação às atividades propostas e tendo em conta os alunos em atividade para cada aula, este tipo de ativação geral permitiu uma organização dos grupos por atividade proposta enquanto a mesma era desempenhada.

Numa segunda instância, optei por desenvolver e promover o conceito de autonomia. Esta atitude foi tomada tendo em consideração a disciplina e organização da turma pois, apesar da diversidade dos alunos, todos desempenhavam qualquer tarefa sob um clima harmonioso e disciplinado, potenciando o TPA. Assim, a autonomia tinha como objetivo a fomentação de uma tomada de consciência coletiva, considerando os alunos num contexto grupal, e tendo como perspetiva o envolvimento dos alunos de forma ativa no processo de aprendizagem. Todas as aulas nomeava um aluno que ficaria responsável pelas decisões do grupo nas diversas tarefas, em consonância com os restantes colegas. Desta forma, todas as ativações gerais foram elaboradas por grupo, dentro do padrão estabelecido no início do ano.

Em contrapartida, estas estratégias de gestão e organização evidenciaram outro tipo de problemas:

“Como forma de organização, dividi a turma em 3 grandes grupos/equipas por cores. De referir que, apesar de possuir coletes, decidi dividir por cores de camisolas para seguir com a lógica das futuras aulas, visto que poderá acontecer que os coletes não estejam lavados. Esta divisão, de carácter aleatório, poderá formar grupos demasiado heterogéneos, resultando em estímulos despropositados atendendo ao nível dos alunos. Nas futuras aulas irei ter atenção a esse aspeto.” (Reflexão da aula 3 e 4)

“Em contrapartida, os mais hábeis jogam quase exclusivamente entre si de forma a “apanhar” os colegas. Poderia ter colocado regras onde a bola teria que passar por todos os colegas para “apanharem”, porém, retiraria muito do pouco sucesso que os grupos apresentaram. A melhor forma de combater isto será a formação de equipas

quando souber os níveis dos alunos às determinadas modalidades.” (Reflexão da aula 5 e 6)

Desta forma, surgiu a necessidade de formar grupos homogêneos, no entanto, a formação de grupos todas as aulas, não otimizaria o TPA.

“(…)Como sou treinador de Futebol, tenho grande preocupação na gestão de comportamentos e na gestão do “caos” e, na Escola, este fator deve ser tido mais em conta, essencialmente por diversos motivos: o número de alunos é maior; estou “sozinho” na gestão do grupo; a motivação dos alunos é diferente. Posto isto, esta realidade enquanto professor trouxe-me outra grande fator a ter em conta para esta minha obsessão: o espaço. Para além das responsabilidades inerentes enquanto professor com um elevado número de alunos; sozinho; e, porventura, com alunos desmotivados; ter que leccionar Educação Física, com as características próprias que a disciplina evidencia, num terço do pavilhão causa-me algum desconforto.

Analisando os dados explícitos acima, prevejo formar grupos de equipas para o próximo período de forma conferir organização na gestão do número da turma. Para além de que não terei que formar grupos cada vez que altere um exercício, uma vez que não considero a formação de grupos por parte dos alunos, estes poderão exercitar as diversas atividades sob o clima de cooperação, conferindo um aspeto motivacional para a prática.(…)” (Reflexão do 1º Período)

Considerando a reflexão relativa ao primeiro período, formei três equipas de seis alunos e uma equipa de sete alunos. Esta medida, para além de ser aplicada até final das aulas, tendo em conta o elevado sucesso, permitiu uma gestão e organização da turma e do número de alunos por cada situação de aprendizagem.

Apesar de serem heterogêneas, apresentavam alunos com um nível de habilidade motora semelhante aos alunos das outras equipas. Deste modo, como cada aluno tinha consciência da sua habilidade às diferentes matérias, muitas das vezes solicitava a divisão das equipas em dois grupos de alunos por nível de habilidade. Assim, denominava a equipa mais hábil à tarefa a desempenhar, equipa de “1ª divisão”, e conseqüentemente, equipa de “2ª divisão” à equipa menos hábil. Desta forma, organizei os alunos por situação

de aprendizagem, ou seja, caso a situação invocasse a participação de quatro ou mais alunos, organizava por equipas. Em conformidade, caso a tarefa invocasse dois ou três alunos, organizava as equipas relativamente ao nível de habilidade. Neste sentido, nas diversas formas jogadas (5x5 no futebol, 5x5 no andebol, 3x3 no voleibol, 4x4 no basquetebol), propus organização dos alunos tendo em conta o enunciado. Em relação às modalidades de carácter individual, propus a organização por vagas considerando as equipas por cada vaga.

Como conclusão, a adequação destas estratégias e os seus devidos ajustamentos ao nível da gestão, clima e disciplina da aula, tiveram em consideração os objetivos de determinados acontecimentos, acontecimentos estes que convergiram para a optimização do TPA.

4.1.4. Avaliação: uma regulação subjugada aos objetivos a considerar

A avaliação, como uma tarefa central do professor, é importante e necessária para o processo de ensino-aprendizagem, juntamente com a planificação e a realização no ensino (Bento, 2003)

Segundo Metzler (2000), o processo de avaliação tem como objetivos determinar que aprendizagens aconteceram num determinado período, avaliar a qualidade das aprendizagens e tomar decisões a partir dessa análise, de forma a potenciar a aprendizagem.

A avaliação assume-se como um processo fundamental na condução do PEA, e fundamentalmente no processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, Luckesi (2002), invoca a importância da avaliação como uma estratégia capaz de situar o aluno no seu processo de aprendizagem, de forma a que os professores consigam tomar decisões para o desenvolvimento desse processo.

Considerando a importância da avaliação, remeto para Carrasco (1989), enumerando algumas funções essenciais da avaliação:

- I. Verificar do cumprimento dos objetivos propostos;
- II. Prognosticar as possibilidades de desenvolvimento do aluno;
- III. Diagnosticar as falhas e dificuldades do processo de ensino e aprendizagem;
- IV. Orientar e reorientar este mesmo processo.

Neste seguimento e segundo Matos (2014), o EE deve realizar as diferentes modalidades de avaliação; definir formas e objetivos de avaliação; elaborar instrumentos de avaliação; especificar estratégias adequadas às tarefas a avaliar; tratar os dados com eficácia pedagógica e refletir sobre os dados obtidos.

Uma dos processos, referido muitas vezes por muitos professores, relativamente à dificuldade que o caracteriza, diz respeito à avaliação. Desta forma, determinei uma série de instrumentos de avaliação que me pudessem facilitar no momento formal da avaliação propriamente dita, coadunando-se com os objetivos da avaliação.

Remetendo para a avaliação diagnóstica, nas primeiras aulas utilizei instrumentos de difícil aplicação, isto é, elaborei uma série de critérios relativos à tarefa que a sua verificação implicava muito tempo despendido. O PC, invocando experiências passadas, já tinha alertado para este facto, no entanto, pensei que a adaptação destes instrumentos a uma série de critérios mais concisos, seriam de fácil aplicabilidade. Neste sentido, reformulei os instrumentos da avaliação diagnóstica para umas grelhas que pretendiam enquadrar os diferentes alunos por níveis, invocando uma série de competências a considerar nas diversas matérias.

Embora não tivesse realizado uma avaliação formativa, tive em consideração a avaliação contínua no domínio motor e domínio atitudinal. O

domínio atitudinal considera uma escala de 1 a 10 valores e diz respeito à atitude do aluno considerando três parâmetros: Eu - Eu (atitude do aluno perante as suas capacidades); Eu – Tarefa (atitude do aluno perante as tarefas) e Eu – Outros (atitude do aluno perante os colegas). Desta forma, a avaliação atitudinal era realizada no final de cada aula sob a forma de auto e heteroavaliação e tinha uma implicação na classificação final do aluno de 30%.

Considerando a excelente atitude de todos os alunos nos três domínios, numa fase final do EP deixei de realizar avaliação atitudinal sob a forma de auto e heteroavaliação, classificando-os eu nesse sentido, a maior parte das vezes com a nota máxima. Neste sentido, adotei a avaliação atitudinal como uma ferramenta passível de influenciar os alunos e a turma, tendo em conta as minhas expectativas relativamente ao desenvolvimento de determinadas matérias.

Considerando a avaliação sumativa, Carrasco (1989) afirma que os resultados de aprendizagem informam o professor sobre o rendimento do aluno, em relação aos níveis dos objetivos, por um lado, e às suas atividades pessoais, por outro. Deste modo, propus que as avaliações sumativas tivessem sempre referência aos objetivos comportamentais das aulas lecionadas para as matérias a avaliar. Neste sentido, avalei as modalidades desportivas de carácter coletivo tendo como referência as formas jogadas, elaborando instrumentos que contemplavam cinco níveis (1 a 6, 7 a 9, 10 a 14, 15 a 17 e 18 a 20) que correspondiam à classificação final às diversas modalidades. Estes níveis caracterizavam-se por uma série de competências subjugadas à matéria lecionada durante as aulas, e fundamentalmente em consideração aos QR. Desta forma, referi os critérios a avaliar e em que nível se enquadrariam os alunos que desempenhassem os referidos critérios:

“Quanto aos critérios a avaliar, lembrei no início da aula que conteúdos daria importância e achei oportuno referir a diferença entre um aluno de 10 a 14 valores para um aluno de 15 a 17. Tomei essa iniciativa porque sentia que a turma, a meu ver, não estava a dar a importância necessária para o conteúdo que diferenciava as duas

margens valorativas referidas. Deste modo, referi que a “noção recebedor/não recebedor” devidamente interpretada valorizava os alunos em termos avaliativos.

Durante a avaliação, emiti alguns feedbacks porque considero que nestes momentos os alunos encontram-se de tal forma focados que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais eficaz (...) (Reflexão da aula 49 e 50)

Tendo em conta o sucesso dos instrumentos elaborados, nomeadamente ao nível da sua aplicabilidade e do seu fácil enquadramento, defini para as modalidades de carácter individual a mesma estratégia, com exceção à ginástica de solo e ao triplo salto. O esquema de ginástica de solo caracterizava-se por uma série de elementos gímnicos e elementos de ligação, conotados com um valor que implicava na classificação dos alunos à referida modalidade, tendo em consideração a realização ou não desses elementos por parte dos alunos. Em relação ao triplo salto, estabeleci uma classificação de zero a cinco valores por cada fase do salto (4 fases) e a sua soma estabelecia a classificação final. No entanto, importa referir que, mesmo nas duas modalidades, as classificações tinham como referência os critérios de êxito e consideração aos QR.

4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Este tema diz respeito à área de competências relacionadas com o envolvimento e atividades nas áreas não letivas, no sentido de relacionamento e integração na comunidade escolar.

Desta forma, refiro algumas funções a desempenhar de uma forma contextualizada: compreender o papel da diretora de turma; apreciar criticamente e intervir nas atividades inerentes ao conselho de turma e à direção de turma; compreender a atividade do Desporto Escolar; elaborar e pôr em prática atividades que complementam curricularmente na escola. (Matos, 2014)

Considerando as funções enunciadas, refiro o papel fundamental que o PC teve no desenvolvimento da minha identidade, tendo em conta a comunidade escolar e as experiências em atividades não letivas, no sentido de uma integração global, desempenhada e contextualizada à EF.

4.2.1. Troféu ESAS

Uma das atividades definidas e estipuladas pelo grupo de EF, organizada pelo mesmo grupo desde 1997, denomina-se Troféu ESAS. Esta refere-se a três eventos distribuídos ao longo do ano letivo, ou seja, um em cada período escolar.

Esta prova foi concebida de forma a combater a pouca adesão por parte dos alunos em atividades extracurriculares, sendo caracterizada por diversos estímulos motores em contextos diferenciados. Assim, cada grupo de seis alunos poderia constituir uma equipa, participando nos eventos realizados, sendo que o vencedor era definido pela maior pontuação obtida e somada dos três eventos.

Deste modo, o NE participou na organização dos seguintes eventos: “Prova de Orientação – Score 100”, “Feira de Aventura” e “Prova de Canoagem”.

O primeiro evento, “Prova de Orientação – Score 100”, foi realizado na Universidade do Minho e tinha como objetivo a cooperação, organização e orientação.

A função dos EE passava por, essencialmente, perceber a dinâmica e auxiliar na gestão e controlo das equipas. Desta forma, participamos no controlo do início da prova para cada equipa, registamos os tempos obtidos, controlamos as inscrições e participamos na verificação dos cartões de controlo.

As dinâmicas evidenciadas permitiram refletir acerca da necessidade de prever acontecimentos. Isto é, tendo em conta o elevado número de participantes, urge saber de que forma atuar relativamente a determinado acontecimento ou constrangimento, encontrando soluções para uma participação harmoniosa tendo em conta os objetivos do evento.

A segunda prova - “Feira de Aventura”, realizada no segundo período, caracterizou-se por diversas atividades competitivas de carácter lúdico, proporcionando aos participantes experiências diversificadas. Esta invocava conceitos como a destreza, velocidade, cooperação, força, coordenação,...

Este evento foi organizado pelo NE, levando a considerar fatores ao nível do planeamento e gestão de recursos, assim como estimular a criatividade na conceção das atividades. Tendo em conta a elaboração, planeamento, regulamentação e organização do evento, podemos afirmar que esta experiência enriqueceu-nos ao nível das questões referidas, tendo em conta a sua importância em experiências não letivas. O sentimento de dever cumprido, em comunhão com o orgulho verificado, justifica a boa organização do evento por nós idealizado.

O último evento do Troféu ESAS, “Prova de Canoagem”, realizou-se no rio Cávado no final do 3º período. As equipas tinham que realizar três percursos no rio, de caiaque, definidos por duas bóias presentes na praia fluvial de Prado.

Sendo o objetivo do evento a realização dos percursos no menor tempo possível, eu e os meus colegas do NE registamos os tempos, organizando e controlando as partidas das equipas.

Como este evento era a prova mais aguardado pelos alunos tendo em conta a atividade a experienciar, o histerismo presente poderia condicionar a harmoniosa realização do evento. Deste modo, para além das tarefas já enunciadas, o NE integrou também um caiaque que estava permanentemente dentro de água. Assim, prestamos auxílio aos alunos que evidenciavam mais dificuldades na atividade, controlando e regularizando a realização dos percursos estabelecidos.

A meu ver, a realização destas atividades são fundamentais para dinamizar a escola e para potenciar a participação e motivação dos alunos em atividades extracurriculares

4.2.2. Desporto Escolar

“O Desporto Escolar constitui uma valência lúdica e desportiva de enorme valor e é um meio educativo por excelência para o desenvolvimento harmonioso e integral de qualquer jovem. Deste modo, esta atividade escolar deve ser entendida como meio de aquisição de hábitos desportivos e de vida saudável, promoção de saúde e aptidão física, e, ainda, como fator de cultura, desenvolvendo sentimentos de amizade, cooperação, autonomia, espírito desportivo e fair-play.” (Jornal Encontro, Magalhães, 2010/2011)

No âmbito do Desporto Escolar, e tendo em conta a forte tradição existente na ESAS ao nível da Ginástica, criei uma grande expectativa em

relação ao que poderia experienciar, visto o enorme sentido de organização vivenciado pelo DE na escola.

Acompanhei uma turma na realização de uma coreografia, tendo em conta a preparação das suas diversas atividades a desempenhar. Deste modo, a minha atuação cingiu-se na preparação e supervisão do “treino de dificuldade” - execução de elementos constituintes da coreografia.

Como o domínio técnico evidenciado pelos alunos era superior ao meu, as minhas funções no DE permitiram-me evoluir na modalidade de Ginástica:

“(…)Isto permitiu-me evoluir na compreensão do desempenho de habilidades de difícil execução e, assim, evoluir do ponto de vista técnico relativamente a pormenores específicos da modalidade.” (Reflexão acerca do Desporto Escolar)

Deste modo, o nível evidenciado questionou-me acerca dos meus conhecimentos e a minha atuação relativamente à modalidade. Nunca tinha participado em atividades de Ginástica com o domínio técnico verificado, assim, o meu papel na realização das ajudas exigiu muito de mim e provou que não vasta dominar a matéria:

“Numa das primeiras sessões, e admitindo o nível dos alunos para a modalidade, estando responsável por efetuar a ajuda no salto de mãos, quando uma aluna efetivamente realizou a habilidade, eu não fui capaz de a ajudar e esta caiu. Passado o embaraço, foquei-me no que essencialmente era importante para realizar a respectiva ajuda tendo em conta o nível da turma e, simultaneamente ao auxílio que ia efetuando para o desenvolvimento daqueles atletas,…” (Reflexão acerca do Desporto Escolar)

O meu desempenho, para além de me permitir evoluir enquanto professor no domínio da modalidade, permitiu uma evolução na turma relativamente à resolução de problemas que os alunos não conseguiram detetar nem resolver:

“ (...) fui aprendendo e evoluindo nas minhas funções. Acabei por representar um agente facilitador no processo de evolução dos atletas, organizando e gerindo atividades para estes, enquanto ia dando alguns feedbacks sobre situações que, por estarem a participar ativamente nas atividades, os alunos não conseguiam resolver.”

(Reflexão acerca do Desporto Escolar)

4.2.3. Sarau ESAS

O Sarau ESAS é um acontecimento de uma escala não comparável com as outras atividades não letivas. É um espetáculo que se realiza todos os anos, organizado pelo DEF da ESAS em conjunto com o clube “Artigym” e os professores do DE.

Tendo em conta a qualidade do espetáculo, repercutindo-se no elevado número de assistentes, este realiza-se no Parque de Exposições de Braga, duas vezes. Isto é, a elevada procura para assistir ao espetáculo levou à realização de dois eventos, à tarde para familiares e encarregados de educação dos atletas e à noite para a comunidade.

A organização prévia do evento ficou, essencialmente, ao encargo dos professores do DE e do clube “Artigym”, ficando os restantes professores do DEF responsáveis por tarefas e funções no dia do evento. Deste modo, participei ativamente no controlo das entradas dos espetadores, visto que só poderiam assistir ao espetáculo quem apresentasse bilhete, e desempenhei funções no anfiteatro durante o evento, garantindo que todos os espetadores se encontrassem sentados nos seus lugares, pois alguns números do evento requeriam a passagem de atletas pelas escadas de acesso aos lugares para assistentes.

Desta forma, foi com grande orgulho e satisfação que observei o sucesso do evento, apesar da expectativa inicial. Primeiramente, porque participei na realização de uma coreografia apresentada com enorme sucesso

num número do espetáculo, no âmbito do DE. Depois, pela organização e o sucesso da mesma durante a realização de todo o evento.

O evento serve como uma “janela” que mostra as qualidades e atividades da escola e dos alunos, na medida em que apresenta o resultado de todo um ano de treino, esforço e dedicação de todos os intervenientes.

Na minha perspetiva enquanto EE, a importância de atividades como esta revelam-se nas competências adquiridas na organização de atividades e eventos que permitam a dinamização da escola através da prática de atividades físicas.

4.2.4. Direção de Turma

O cargo de DT pressupõe ainda mais responsabilidade e sensibilidade à função do professor no sentido que este estabelece o desenvolvimento de uma relação entre escola – família.

Na perspectiva de compreender o papel do DT, ao nível da gestão, organização e intervenção com os alunos e seus pais e encarregados de educação, acompanhei a professora de Matemática, Sílvia Pontes, em diversos momentos durante o 1º Período.

“Numa primeira fase, caracterizada pela análise dos alunos e da turma, procedi à elaboração da caracterização da turma, através de uma ficha com diversos parâmetros referentes à situação de cada aluno: ambiente familiar, matérias de ensino, situação escolar, etc. Deste modo, inseri os dados na plataforma informática para proceder à caracterização global da turma aos referidos aspetos.” (Reflexão acerca da Direção de Turma)

Tendo em conta a reflexão, para o estabelecimento e desenvolvimento de uma relação entre escola – família nos parâmetros referidos, assim como a

relação com os restantes professores, urge conhecer a turma para considerar os demais alunos.

Numa segunda fase, e tendo em vista a reunião final do 1º período, procedi à elaboração do planeamento da respetiva reunião:

“(..) auxiliei a professora diretora de turma do 10º C na preparação da reunião final do 1º Período. Isto elucidou-me acerca da condução e organização das reuniões conduzidas pelos diretores de turma (...)”

Para concluir, importa referir que estabeleci uma ideia acerca do papel do diretor de turma. Assim, e como refere o artigo nº5 do Decreto-Lei nº30/2002, que afirma que o DT “é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”. No entanto, e como nunca tive presente em nenhuma reunião desse tipo, não vivenciei momentos no que que à relação com Encarregados de Educação diz respeito.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional - “Os meios audiovisuais como recurso didático e a sua influência na aprendizagem do Triplo Salto”

No âmbito desta área, propus-me a estudar e investigar o ensino e as suas variáveis no sentido da (re)construção da identidade profissional.

“Esta diz respeito à construção da competência profissional atendendo às circunstâncias do «aqui e agora» no desempenho de atividades e vivências importantes promotoras do sentido de pertença e identidade profissional. Esta tem como objectivo investigar a atividade durante o Estágio Profissional, numa interpretação reflexiva acerca das condições e do exercício da atividade, com uma perspectiva de investigação/reflexão/ação.” (Reflexão das Normas Orientadoras do Estágio Profissional).

Durante o ano letivo, o núcleo de estágio utilizou alguns materiais tecnológicos para apresentação da matéria de ensino e ainda na execução de outras tarefas organizacionais e demais atividades importantes. Esta situação despoletou em mim a vontade de estudar/investigar a influência dos meios audiovisuais na aprendizagem dos alunos. Numa perspectiva de investigação/reflexão/ação, realizei o Projeto de Investigação-Ação, no sentido de estudar a “Influência dos meios audiovisuais na aprendizagem do Triplo Salto”. Este permitiu vivenciar experiências que, após análise e reflexão, me auxiliaram na (re)construção da minha identidade profissional.

4.3.1 Resumo

Relativamente ao ensino, uma das principais preocupações está relacionada com a dificuldade de aquisição das devidas competências por parte dos alunos. As referidas inquietações, sobretudo ao nível da aquisição de gestos técnicos ou habilidades motoras, devem ser assim alvo de profunda atenção por parte dos professores no PEA. Nessa perspetiva, muitos atletas, especialmente ao nível do rendimento, recorrem a imagens audiovisuais com o intuito de observar e analisar os seus desempenhos para maximizar os seus resultados. Neste sentido, investigámos a evolução dos alunos na disciplina de Triplo Salto. Para isso, recorreremos à utilização de imagens durante as aulas para posterior observação dos alunos, onde puderam visualizar imagens exemplificativas das habilidades a desempenhar bem como as suas performances. Para além disso, tiveram acesso, através de I pads disponibilizados para grupos de seis alunos, a imagens que exibem o gesto técnico executado por um atleta de alto nível. O recurso a esta ferramenta complementa assim o trabalho de instrução e feedback do professor. Deste modo, o objetivo principal do presente estudo é averiguar a eficácia da utilização do vídeo no processo de aprendizagem do aluno. Este recurso poderá ser assim mais um meio de apoio para os docentes, que completa o método tradicional de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: MEIOS AUDIOVISUAIS, INSTRUÇÃO, FEEDBACK, RECURSO DIDÁTICO, APRENDIZAGEM.

4.3.2 Introdução

A evolução dos meios tecnológicos, que tanto influenciam o nosso dia a dia, motivou a que alguns autores defendessem a integração desses recursos tecnológicos como ferramenta no processo de ensino nas escolas.

Nos países desenvolvidos, a utilização dos meios audiovisuais e soluções tecnológicas têm sido ensaiadas nas escolas (Sinelnikov; Stephens cit. por Rolim, 2013)¹, com o intuito de tornar o processo de comunicação dos professores mais eficaz e eficiente, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Aranha (1992), a imagem visual desempenha um papel fundamental para que as habilidades motoras e o seu desenvolvimento sejam adquiridos uma vez que é através desta que o indivíduo capta grande parte da informação e cria referências posteriores ao seu esquema de ação. Neste sentido, Moreno (1992) estabelece uma estreita relação entre o audiovisual-percepção e a aprendizagem, na medida em que apenas existe uma boa aprendizagem mediante uma boa percepção.

Seguindo a anterior linha de raciocínio, a utilização de meios audiovisuais pode ser um bom recurso, favorecendo o aumento da qualidade de interpretação técnica das habilidades motoras (Hazen, et al. 1990). O processamento de assimilação da informação externa, recorrendo à imagem do movimento, é efetuado dadas as possibilidades do indivíduo de avaliar a qualidade da sua assimilação informativa com a melhoria do seu programa motor (Knapp, cit. por Aranha 1992). A opinião é corroborada por Benavente (1989), que afirma que os meios audiovisuais facilitam a apropriação do saber e do saber-fazer.

Desta forma, os meios audiovisuais podem ser utilizados como importante utensílio de formação técnica. Através destes, aumenta-se a qualidade informativa para o esquema perceptivo do indivíduo, alargando o

¹ Rolim, R. (2013) Projeto de Intervenção: O iPad como recurso didático no ensino do desporto na escola. Documento de Circulação Interna FADEUP.

leque das suas experiências sensoriais. Num ciclo de causa-efeito, esta situação é repercutida no programa motor do atleta e, conseqüentemente, na sua interpretação técnica (Grosser, M. & Neumaier, A. 1986; Knapp, B. 1984; Chollet, D. 1990).

Neste sentido, o presente estudo pretende perceber a influência dos meios audiovisuais como recurso didático no ensino da modalidade de Triplo Salto, nomeadamente na performance (distância do salto) e na técnica (qualidade técnica do salto).

Assim, são objetivos deste estudo:

- Averiguar a influência dos meios audiovisuais como recurso didático no ensino da modalidade do Triplo Salto;
- Comparar a evolução do desempenho do salto deste método de ensino com o método tradicional.

4.3.3. Metodologia

4.3.3.1. Participantes

Neste estudo, recorreu-se a uma amostra inicial de 51 alunos, divididos em duas turmas do 10^o ano (C e B) de escolaridade da ESAS, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que frequentaram as aulas de Educação Física durante a Unidade Didática de Atletismo no 3^o período do ano letivo 2014/2015. Desse modo, estas particularidades não devem ser generalizadas a todas as idades e níveis de ensino. No entanto, entre a referida amostra, regista-se a exclusão de 12 alunos dado terem estado ausentes, no mínimo, numa das aulas em que o estudo foi realizado. Deste modo, a amostra final foi constituída por 39 alunos (18 da turma B e 21 da turma C).

4.3.3.2. Instrumento de recolha de dados

Ao longo do estudo, foram usados 5 *ipads*² facultados pela FADEUP pela mão do PO. Os referidos instrumentos colaboraram para a recolha de imagens das habilidades dos alunos, bem como para o momento de instrução, através de imagens exemplificativas das situações de aprendizagem.

4.3.3.3 Procedimentos

O estudo aconteceu apenas durante as 5 aulas de 90 minutos da Unidade Didática de Atletismo das duas turmas. Os exercícios escolhidos e exercitados durante as aulas foram semelhantes para as duas turmas, com o

² Dispositivos informáticos portáteis que permitem o registo de imagens e consequente reprodução

tempo de exercitação a ser exatamente o mesmo. Para além disso, as necessárias instruções e *feedback* foram concedidas pelo mesmo professor.

A principal distinção entre as duas turmas prendeu-se, deste modo, com a utilização dos *Ipads*. Esta ferramenta foi apenas usada por uma das turmas, que permitiu assim a visualização de um vídeo em que um atleta de alto nível executa um determinado movimento. Para além disso, o professor forneceu algumas instruções através de imagens exemplificativas. Desta forma, a outra turma foi apenas sujeita ao método de ensino tradicional, assente na instrução e *feedback* do docente.

Neste processo, os 39 alunos que constituem a amostra foram sujeitos a dois momentos de avaliação:

- ✓ O primeiro (pré-teste), de cariz diagnóstico, aconteceu no início da Unidade Didática, na primeira aula, com o intuito de avaliar o nível inicial dos alunos e a distância que estes executam. A avaliação terá como base os parâmetros técnicos usuais para esta modalidade do atletismo.
- ✓ O segundo (pós-teste) teve lugar na 5^o aula (aula de avaliação inicial, e de avaliação final inclusive), em que foi reavaliado o nível dos alunos, assim como a distância do salto (*performance*)

Estes momentos de avaliação foram todos registados em vídeo, com o objetivo de ser analisado por mim numa fase posterior à aula. A captação de imagens foi ainda importante para os alunos terem a oportunidade de fazer uma autoanálise aos seus desempenhos.

4.3.3.4. Recolha e tratamento de dados

A presente análise estatística foi conduzida com o *software Statistical Package for the Social Sciences v.21 (SPSS)*.

A avaliação inicial consistiu em avaliar as quatro fases do Triplo Salto (corrida preparatória, “hop”, “step”, “jump”), num método que contemplou 5 níveis (1 a 5), que foram posteriormente somados, de forma a obter um resultado total. Relativamente à performance, foram avaliadas as distâncias do salto de cada aluno.

A avaliação final, realizada na 5ª aula após a avaliação inicial, consistiu em reavaliar as quatro fases do salto e apurar as distâncias do salto de cada aluno.

4.3.4. Apresentação e Discussão Resultados

A tabela 1 apresenta-nos a distância média inicial e a distância média final de ambas as turmas, em centímetros.

Tabela 1 - Distâncias médias iniciais e finais do salto

Avaliação - Performance	<i>n</i>	Momento	Média ± D.P.	Min. – Máx.
Turma B	18	Inicial	719.1±139.9	529.0 – 990.0
		Final	727.5±155.5	497.0 – 998.0
Turma C	21	Inicial	674.8±150.8	425.0 – 960.0
		Final	713.5±149.4	509.0 – 970.0

Considerando a avaliação inicial, relativamente à distância do salto, podemos dizer que os alunos da turma B obtiveram melhores desempenhos, ao nível da distância do salto, do que os da turma C. Importa realçar que estes últimos estavam sujeitos à utilização dos *lpads*. Por outro lado, a turma B obteve uma média inicial de 719,1, com um desvio padrão de 139,9, enquanto a turma C registou uma média inicial de 674,8, com um desvio padrão de 150,8.

Relativamente à avaliação final, a turma B apresenta melhores resultados que a turma C, registando uma média final de 727,5 e um desvio padrão de 155,5. Já a turma C obteve uma média final de 713,5 com um desvio padrão de 149,4.

Relativamente à evolução das respectivas turmas na distância média dos saltos, a tabela 2 apresenta os dados em percentagens.

Tabela 2 - Evolução das distâncias do salto

Avaliação - Performance	n	Momento	Média ± D.P.	Evolução³ (%)
Turma B	18	Inicial	719.1±139.9	1.2
		Final	727.5±155.5	
Turma C	21	Inicial	674.8±150.8	5.7
		Final	713.5±149.4	

Deste modo, apesar da turma B apresentar melhores desempenhos ao nível da distância média do salto que a turma C, o último grupo obteve uma maior evolução relativamente à turma B. Assim, a turma C (sujeita à utilização dos *lpads*) obteve uma evolução de 5,7% desde a avaliação inicial até à avaliação final, enquanto a turma B evoluiu 1,2% nesse mesmo período.

³ Percentagem aferida por $\frac{\text{valor final} - \text{valor inicial}}{\text{valor inicial}} \times 100$

A tabela 3 apresenta-nos a pontuação média inicial e a pontuação média final de ambas as turmas.

Tabela 3 - Pontuações médias iniciais e finais do salto

Avaliação - Técnica	<i>n</i>	<i>Momento</i>	<i>Média ± D.P.</i>	Min. – Máx.
Turma B	18	Inicial	14.3±1.8	11.5 – 17.5
		Final	16.0±2.0	12.5 – 19.0
Turma C	21	Inicial	12.7±1.9	10.5 – 17.5
		Final	15.7±1.7	13.5 – 19.0

Considerando a avaliação inicial relativamente à execução técnica do salto, podemos afirmar que os alunos da turma B têm melhores resultados que os da turma C. A turma B obteve uma média inicial de 14,3, com um desvio padrão de 1,8, enquanto a turma C obteve uma média inicial de 12,7, com um desvio padrão de 1,9.

Em relação à avaliação final, a turma B mantém-se igualmente superior à turma C pois obteve uma média final de 16,0, com um desvio padrão de 2,0, com a turma C obteve uma média final de 15,7 com um desvio padrão de 1,7.

No que diz respeito à evolução das respectivas turmas relativamente à distância média dos saltos, a tabela 4 apresenta os dados em percentagens.

Tabela 4 - Evolução das pontuações do salto

Avaliação - Técnica	n	Momento	Média ± D.P.	Evolução (%)
Turma B	18	Inicial	14.3±1.8	11.9
		Final	16.0±2.0	
Turma C	21	Inicial	12.7±1.9	23.6
		Final	15.7±1.7	

Apesar da turma B apresentar melhor pontuação média ao nível da execução técnica do salto que a turma C, esta obteve uma maior evolução relativamente à turma C. Deste modo, a turma C (sujeita à utilização dos *lpads*) obteve uma evolução de 23,6% desde a avaliação inicial até à avaliação final, enquanto que a turma B apresenta uma evolução de 11,9% relativamente à pontuação média ao nível da execução técnica nesse mesmo período.

Em suma, a Turma C apresenta uma evolução maior comparativamente com turma B (sujeita apenas à instrução e feedback do professor), tanto ao nível da execução técnica do triplo salto como da distância efetuada na mesma modalidade. No entanto, ambas as turmas conseguiram evoluir, o que permite concluir que a utilização dos *lpads* como recurso no processo de ensino, tanto para o momento de instrução como para análise da execução das habilidades, favorece na aprendizagem dos alunos.

4.3.5. Conclusões

Ao longo do presente estudo, foi efetuada uma reflexão acerca da influência positiva dos meios audiovisuais na aprendizagem do triplo salto. Neste estudo, duas turmas foram alvo da observação, em que apenas uma delas teve acesso a imagens durante o processo de instrução, nomeadamente ao nível da demonstração e feedback. Numa análise aos dados recolhidos, a referida turma obteve uma evolução superior à da outra turma, nomeadamente em termos de desempenho na referida modalidade.

Com estes dados, pode-se afirmar que a evolução dos alunos na modalidade do triplo salto é influenciada pelo recurso a meios audiovisuais. Quer isto dizer que os alunos que recorrem aos meios audiovisuais desenvolvem competência de forma mais satisfatória relativamente aos alunos que apenas utilizam o método tradicional.

Apesar da evolução se verificar em ambas as turmas, a turma sujeita à visualização de imagens apresentou uma percentagem maior relativamente à outra turma. Traduzindo-se numa evolução mais proeminente tanto ao nível do desempenho técnico do salto, como da distância do salto.

Deste modo, a conclusão do presente estudo sugere que o aproveitamento dos meios audiovisuais estabelece-se como uma boa estratégia para o ensino. Assim, o ensino do triplo salto sofre vantagens consideráveis recorrendo à utilização destas ferramentas. Assumindo-se como um fator a ter em conta no processo de instrução do professor.

4.3.6. Referências Bibliográficas

Aranha, A (1992). *A utilização do vídeo como auxiliar pedagógico e a sua influência no aperfeiçoamento das técnicas de nadar. Provas de capacidade científica*. UTAD. Vila Real.

Benavente, A. (1989). *Mudança de Escola e Formação de Professores: Audio-Visuais, Que contributo?* Benavente, & Ponte (1989). *A escola e os Audiovisuais (Projecto INFRA)*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Grosser, M. & Neumaier, A. (1986). *Técnicas de entrenamiento: teoría y practica de los deportes*. Ediciones: Martinez Roca S.A. Barcelona.

Hazen, A. Jonstone, C. Martin, G. L. & SriKames, W. S. (1990). *A videotaping feedback package for improving skills of youth competitive swimmers. The Sport Psychologist*, 4: 213-233.

Moderno, A. (1992). *A Comunicação audiovisual no processo didáctico*. Aveiro: Universidade de Aveiro

5. Conclusão e Perspetivas Futuras

Findado este longo e intenso percurso, reconheço que este ano se assumiu como muito importante na minha formação e, deste modo, posso finalmente afirmar que dei início à construção da minha identidade profissional.

Todos os dias foram uma aprendizagem, todas as vivências tornaram-se ricas e despoletaram sentimentos nunca antes vividos. Cresci como pessoa, cresci como colega, desenvolvi competências que não esperava desempenhar enquanto EE. Desta forma, este ano foi muito mais que um EP, fui aluno, fui colega, fui professor, fui essencialmente alguém que viveu muito e que aprendeu muito.

Pensava que já sabia lidar com jovens e que não iria aprender ao nível da relação com os alunos da turma. Enganei-me, tudo superou as expectativas. A escola, o PO, o PC, os alunos, os colegas do NE, todas as experiências e vivências despoletaram sentimentos inesquecíveis.

O EP revelou-se uma oportunidade única para o meu desenvolvimento a todos os níveis. Aprendi muito sobre a EF, as modalidades, o funcionamento da escola enquanto instituição e, fundamentalmente, sobre o PEA. No entanto, sei que não aprendi tudo, porque nunca o saberei, e por isso é que a expressão “reconstrução da identidade profissional” faz tanto sentido.

Futuramente, e admitindo que já afirmei que nunca iria ser professor, devido ao quadro atual do país na área da docência, afirmo neste momento que vou ser professor. Porque quero e, fundamentalmente, porque as emoções e sentimentos são únicos.

6. Referências Bibliográficas

- Arends, R. (1995). Capítulo 15: Primeiro ano a dar aulas: Desenvolvimento da carreira e melhoria da escola In R. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- 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* (pp. 81-112). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.
- 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. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J., Garcia, R., Graça, A. (1999). *Contextos de Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, J. O. (1991): *Desporto, Saúde, Vida – Em defesa do desporto*. Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto, Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998) *A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. Revista Horizonte, Vol. XVI – nº 86.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora
- Carrasco, J. F. (1989). *Como avaliar a aprendizagem* (J. M. P. M. Azevedo, trad.). Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona da Educação*, 20, 81-98.
- CONSTANTINO, J. M. (1991): O Desporto como meio do uso cultural do tempo livre. O papel dos municípios. In: J. Bento e A. Marques (eds), *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*, (volume 1), pp. 117-118. FCDEF-UP.
- Crum, B. (1993): A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. Atas do IV congresso da SPEF, nº7/8. Linda-a-Velha: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola. *Revista Portuguesa da Educação*, 2 (1), 53-88.
- Gee, J. (2000). Identity as an Analytic lens for research in education. Review of research in education (pp. 99-125). Itasca: American Educational Research Association.
- Godinho, M. (1999). *Controlo motor e aprendizagem fundamentos e aplicações*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A. (1991). *O tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola. Análise de uma Unidade de Ensino com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.

- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- LUCKESI, C.C. (2002). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez.
- Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.
- Matos, Z. & Graça, A. (1991). Criação de Hábitos de Atividade Física Regular: Um Objetivo Central da Educação Física. In: Bento, J. & Marques, A. (Eds.), *Atas das Jornadas Científicas Desporto Saúde Bem-Estar* (pp. 311-317). Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizonte. Lisboa. 3ª edição.
- Mesquita, I. (2011). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Alyn and Bacon.
- Ministério da educação, (2001). Programa Nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º ano: Cursos Científico - humanísticos e Cursos Tecnológicos
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008. *Diário da República, 1ª Série*, nº 79. Moreira, A., & Candau, V. (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Rio de Janeiro.

- Patrício, M. (1993). Educação Hoje. A Escola Cultural. Horizonte Decisivo na Reforma Educativa (2ª Edição). Lisboa: Texto Editora Lda.
- 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.
- Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). Valores e Expectativas dos Professores-Estagiários. *Millenium*, 10
- Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto*. pp.9 - 20. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto- Instrumentos de observação sistemática em Educação Física e Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições. Cruz Quebrada.
- Schmidt, R., & Wrisberg, A. (2008). *Motor learning and performance. A problem-based approach. (4ª ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shulman. L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education. Third Edition*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ense ar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Torres, L. L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural eo simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Braga: Revista Portuguesa de Educação v.21 n.1.

Vickers, J. (1990). *Instrutinal design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. H. K. Bookds, ed. Champaign.