



ESTÁGIO PROFISSIONAL: A CONQUISTA DE UM SONHO

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 nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientador: Professor Doutor Rui Jorge de Abreu Veloso

Eloísa Velosa da Silva
Porto, Setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Silva, E. (2015). *Estágio Profissional: A Conquista de um Sonho. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: E. Silva. Relatório de Estágio Profissional para 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, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, RETENÇÃO DE INFORMAÇÃO, INSTRUÇÃO

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e por tudo o que sacrificaram para que pudesse usufruir da melhor formação possível. Sem vocês não estaria a finalizar esta difícil etapa e mais importante, não seria quem sou hoje.

Aos meus amigos, Mara, Débora, Elisa, Inês, Melissa, Vera, Patrícia, Andreia, Carla, Paulo, Pedro Jorge, Luís Pedro e Vizzi que mesmo estando longe, sempre me apoiaram, provando que a distância não destrói as grandes amizades.

À Rita, Catarina, Raquel, Diogo, Ricardo, Pedro, Susete, Fábio que começaram por ser colegas de curso e acabaram por se tornar grandes amigos. Vocês foram imprescindíveis nesta etapa da minha vida, e espero que a nossa amizade perdure.

À minha companheira destes seis anos, Tatiana, por facilitares a minha estadia longe da minha família e por seres uma boa amiga.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Veloso pelo apoio ao longo desta fase, pelos seus sábios conselhos, pela partilha de experiências e pela sua boa disposição contagiante.

À professora cooperante, Mestre Fernanda Borges, pelos conselhos e liberdade proporcionada, permitindo-me desvendar a profissão docente de forma autónoma.

Aos meus colegas dos dois núcleos de estágio, pela paciência, pelas brincadeiras que animaram o nosso estágio, mas sobretudo por me terem ajudado a ser uma melhor profissional. Em particular à Jéssica, por ser uma ótima ouvinte e conselheira, mas essencialmente por se ter tornado numa grande amiga.

A toda a comunidade educativa da escola cooperante, pela forma afável como me acolheram, fazendo-me sentir uma verdadeira professora.

Às funcionárias da biblioteca, pelo apoio prestado ao longo desta fase, em especial a Patrícia Martins, pela paciência e disponibilidade demonstrada nesta dura etapa.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE IMAGENS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	IX
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XV
1. INTRODUÇÃO	3
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	7
2.1. De 1991 a 2009: Os Primeiros Passos para a Concretização de um Sonho	7
2.2. De 2009 a 2014: Decisões que Definiram um Sonho	9
2.3. O Estágio Profissional: As Minhas Expetativas.....	10
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	17
3.1. Formação Inicial de Professores: A Importância da Reflexão no Contexto do Estágio Profissional.....	17
3.2. O Enquadramento Legal a Institucional do Estágio Profissional	19
3.3. O Enquadramento Funcional do Estágio Profissional	21
3.3.1. A Escola Cooperante	21
3.3.2. O Grupo de Educação Física	22
3.3.3. O Núcleo de Estágio	23
3.3.4. Os Alunos: Término do 3º ciclo	24
3.3.5. A Supervisão Pedagógica.....	25
3.4. 2º Ciclo: Um novo desafio	27
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	31
4.1. Planear, Realizar, Observar, Avaliar e Refletir	31
4.1.1. De Estudante a Professora.....	31
4.1.2. O Papel da Conceção: Refletir à <i>priori</i>	32
4.1.3. A importância do Planeamento	34
4.1.3.1. Plano Anual.....	35
4.1.3.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento: a Unidade Didática	37
4.1.3.3. Plano de Aula.....	41
4.1.3.4. A Flexibilização do Planeamento	43

4.1.4. O Processo de Ensino-Aprendizagem.....	45
4.1.4.1. Gestão da Aula.....	45
4.1.4.1.1. Regras e Rotinas	47
4.1.4.2. Instrução: da Demonstração ao Feedback.....	49
4.1.4.3. Modelos de Ensino	55
4.1.4.4. Relação Professor-Aluno nas Aulas de Educação Física	58
4.1.5. Observação	61
4.1.6. Avaliação	63
4.2. Integração e Participação na Escola	67
5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	73
5.1. O Impacto do Apoio Visual na Retenção de Informação.....	73
5.1.1. Resumo.....	73
5.1.2. Introdução.....	74
5.1.3. Metodologia.....	76
5.1.3.1. Caracterização da Amostra.....	76
5.1.3.2. Procedimento para a Recolha de Dados	76
5.1.3.3. Instrumento Utilizado e Tratamento de Dados.....	77
5.1.4. Análise e Discussão de Resultados	78
5.1.5. Conclusões.....	81
5.1.6. Limitações do Estudo.....	82
5.1.7. Referências Bibliográficas.....	83
6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	91

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Visita de Estudo ao Estádio do Dragão de Museu do FCP.....	67
Imagem 2: Corrida de Barreiras, Lançamento do Peso, Triplo Salto.....	68
Imagem 3: Atividades 1º ciclo	70
Imagem 4: Visita ao Parque Aquático de Amarante.....	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Sistema de Análise da Retenção de Informação	78
Quadro 2: Coerência total entre nº de ideias transmitidas pelo professor e o nº de ideias reproduzidas pelos alunos.	79
Quadro 3: Coerência entre nº de ideias transmitidas pelo professor e o nº de ideias reproduzidas pelos alunos – Sem vídeo	80
Quadro 4: Coerência entre nº de ideias transmitidas pelo professor e o nº de ideias reproduzidas pelos alunos – Com vídeo	81

RESUMO

A construção deste documento tem como objetivo principal o relato de experiências vivenciadas ao longo do Estágio Profissional. Este foi elaborado no âmbito do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional decorreu numa escola no concelho de Vila Nova de Gaia, com dois núcleos de estágio, constituídos por um total de cinco estudantes-estagiários. Este Relatório de Estágio está dividido em seis capítulos, sendo que o primeiro é a “Introdução”, que é composta por um breve enquadramento do Estágio Profissional e da estrutura deste documento. O capítulo seguinte, intitulado “Enquadramento Pessoal” remete-se para o trajeto pessoal, académico e desportivo da estudante-estagiária que a levaram até este curso, bem como as expectativas em relação ao Estágio Profissional. O terceiro capítulo “Enquadramento da Prática Profissional” reporta-se à caracterização do contexto legal, institucional e funcional em que o Estágio Profissional decorreu. O capítulo “Realização da Prática Pedagógica” comporta experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fazendo referência às dificuldades sentidas e às estratégias utilizadas, ao longo deste processo, assim como a participação na escola e a relação com a comunidade. O capítulo “Desenvolvimento Profissional” trata o estudo de investigação-ação com o título “O Impacto do Apoio Visual na Retenção de Informação”. Por fim, o último capítulo reporta o balanço final acerca de todo o processo, as aprendizagens e experiências vivenciadas, colmatando com as perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, RETENÇÃO DE INFORMAÇÃO, INSTRUÇÃO

ABSTRACT

The making of this document aims to report the experiences lived along the Training Practicum. It has been developed under the second cycle of studies leading to the degree of Master of Physical Education in Primary and Secondary Education, at the Faculty of Sport, University of Porto. The Practicum was held at a school in Vila Nova de Gaia, with two stage-nucleus, consisting of a total of five pre-service teachers, the school cooperating teacher and the faculty supervisor. This Report is divided into six chapters, the first of which is the "Introduction", which consists of a brief background to the Practicum and structure of this document. The next chapter, entitled "Personal Framework" refers to the personal, academic and sporting path of the student-intern, which led her to this course, as well as the expectations regarding the Practicum. The third chapter "Framework of Professional Practice" refers to the characterization of the legal, institutional and functional context in which the Training Practicum took place. The chapter "Realization of Teaching Practice" bears the experiences lived during the teaching-learning process, referring to the difficulties experienced and the strategies used, throughout this process, as well as the participation in school and community relations. The chapter "Professional Development" refers to the study of the research-action entitled "The Impact of Visual Support in the Information Retention". Finally, the last chapter reports a retrospective look about the whole process, learning and lived experiences, bridging with the prospects for the future.

KEY-WORDS: PRACTICUM TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, RETENTION OF INFORMATION, INSTRUCTION

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Avaliação Diagnóstica

EA- Ensino-Aprendizagem

EE- Estudante-Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB- *Feedback*

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano de Aula

PB- Processo de Bolonha

PC- Professor Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO- Professor Orientador

RE- Relatório de Estágio

SARI- Sistema de Análise da Retenção de Informação

UD- Unidade Didática

1.INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional inserida no 2º ano do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Este representa o relato e a reflexão de experiências vivenciadas num dos principais marcos da formação inicial, o Estágio Profissional. Neste sentido, este é o primeiro contacto do estudante-estagiário com o contexto real de prática, que permite aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar e nas suas múltiplas componentes (normas, valores, hábitos, costumes e práticas), que descrevem o sentir, o pensar e o agir de uma comunidade específica (Batista & Queirós, 2013).

O desempenho da função docente, no contexto real da prática profissional, possibilita a convergência entre os saberes teóricos, adquiridos ao longo da formação inicial, e os saberes resultantes da própria prática, promovendo o desenvolvimento do estudante-estagiário. Neste contexto, é essencial que o futuro professor, enquanto profissional reflexivo, não se acomode à perspetiva reducionista centrada no treino de habilidades ou na aquisição de competências. É fundamental, que os futuros profissionais sejam capazes de recrutar os seus conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar, refletindo criticamente sobre os meios, os objetivos e as consequências das suas opções pedagógicas. Batista & Queirós (2013) referem que é necessário formar profissionais criativos, que consigam gerar novos conhecimentos e novas competências.

O estágio profissional, enquanto um projeto de formação, tem como objetivo, de acordo com as normas orientadoras¹ “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

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2014/2015

sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação” (p.3). Este visa a integração do estudante-estagiário no exercício da vida profissional, num contexto real, onde assume o processo de ensino-aprendizagem e tudo aquilo que o circunda, a conceção, planeamento, realização e a avaliação (Batista & Queirós, 2013). Este projeto foi realizado numa escola no concelho de Vila Nova de Gaia, com dois núcleos de estágio, constituídos por um total de cinco estudantes-estagiários.

O relatório de estágio, como um documento que é construído com base na reflexão da ação, ou seja, a reflexão sobre o estágio profissional, ambiciona ilustrar todo o percurso vivenciado ao longo deste novo desafio.

Com o intuito de retratar as experiências vivenciadas, este documento está dividido em seis capítulos, sendo que o primeiro é a “Introdução”, que é composta por um breve enquadramento do Estágio Profissional e da estrutura deste documento. O capítulo seguinte, intitulado “Enquadramento Pessoal” remete-se para o trajeto pessoal, académico e desportivo da estudante-estagiária que a levaram até este curso, bem como as expectativas em relação ao estágio profissional. O terceiro capítulo “Enquadramento da Prática Profissional” reporta-se à caracterização do contexto legal, institucional e funcional em que o estágio profissional decorreu. O capítulo “Realização da Prática Pedagógica” comporta experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fazendo referência às dificuldades sentidas e às estratégias utilizadas, ao longo deste processo, assim como a participação na escola e a relação com a comunidade. O capítulo “Desenvolvimento Profissional” trata o estudo de investigação-ação com o título “O Impacto do Apoio Visual na Retenção de Informação”. Por fim, o último capítulo reporta o balanço final acerca de todo o processo, as aprendizagens e experiências vivenciadas, colmatando com as perspetivas para o futuro.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. De 1991 a 2009: Os Primeiros Passos para a Concretização de um Sonho

Ao longo dos anos todas as situações vivenciadas por mim ajudaram, de uma forma positiva ou negativa, na construção da minha identidade pessoal, facto que permitiu que as outras pessoas me tenham começado a conhecer. Desta forma, acho importante partilhar algumas dessas vivências que tiveram influência na pessoa em que me tornei e, principalmente, na influência que tiveram para que hoje me quisesse tornar professora de Educação Física (EF). Assim sendo, vou começar pelo mais óbvio, a minha identificação.

O meu nome é Eloísa Velosa da Silva, um nome pouco comum, é verdade, no entanto, não foi escolhido à sorte. Segundo os meus pais, a “construção” deste partiu da junção dos seus nomes, Luís e Elisabeth. Obviamente existem mais pessoas com o mesmo nome, porém, não deixa de ser engraçada a justificação que me deram o que faz com que me orgulhe bastante daquele. Tenho 23 anos e cresci numa pequena ilha chamada Porto Santo, mais conhecida como a Ilha Dourada. Foi nesta pequena ilha que o “bichinho” pelo desporto se começou a desenvolver, fazendo com que, desde o 3º ano de escolaridade, experienciasse diversos desportos, tais como: o basquetebol, atletismo (salto em altura), vela, ténis de mesa, natação, ginástica aeróbica e acrobática, voleibol. A ginástica aeróbica, acrobática, basquetebol e o atletismo foram praticados ao nível do desporto escolar, enquanto, as restantes modalidades (vela, natação, ténis de mesa e o voleibol) foram praticadas fora do âmbito escolar. Dentro destas modalidades a que mais me cativou foi a ginástica acrobática, que pratiquei desde o 6º ano até ao 12º ano e na qual fui diversas vezes campeã regional. Tive ainda oportunidade de participar duas vezes nos campeonatos nacionais, tendo alcançado um 2º e um 4º lugar. Apesar de apenas ter praticado no contexto de desporto escolar, a intensidade com que treinei e com que vivi a competição era inexplicável.

Esta paixão pelo desporto foi engrandecendo ao longo dos tempos, acompanhando e ajudando o meu crescimento a nível físico, mas também ao

nível pessoal, social e moral tal como refere Rosado (2009), alienando-se ao prazer de ensinar, que também surgiu muito cedo. Normalmente, quando perguntam às crianças “o que queres ser quando fores grande?”, estas fazem referência às profissões que frequentemente idolatram, como por exemplo, veterinários, médicos, polícias, bombeiros. No meu caso, lembro-me de responder sempre “quero ser professora”. Isto para dizer que ser professora de EF era a única profissão em que podia conjugar estes dois mundos de que tanto gosto, e na qual posso ensinar outras crianças a evoluir, enquanto desportistas e, sobretudo, como pessoas.

Segundo Resende et al. (2014, p. 147) “ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão. Este processo começa a desenvolver-se antes da formação inicial, prossegue na formação inicial e percorre toda a carreira docente”. Neste contexto, as experiências vivenciadas durante o meu percurso académico, como por exemplo, as aulas de EF, e as pessoas que nelas intervieram, os professores, tiveram influência no caminho que adotei. Estas experiências tornaram-me na mulher que sou hoje, com o desporto impregnado, tanto no meu passado como no presente, com valores bem definidos. Neste sentido, Rosado (2009) refere que o desporto não nos ajuda só a melhorar o físico e a adotar um estilo de vida saudável, este foca-se igualmente na educação social, cívica, na educação intercultural, fundamentada nos valores de camaradagem, da convivência social, da cooperação, do respeito e da compreensão mútua. Durante as minhas aulas de EF o facto de os professores me elogiarem, não só pelo meu desempenho motor, mas também pela minha forma de ajudar/ensinar os meus colegas com mais dificuldades e a grande satisfação que sentia em fazê-lo, principalmente quando eles tinham sucesso, foram fatores determinantes na escolha da minha futura profissão. Desta forma, posso afirmar que os meus professores de EF foram um exemplo, ajudando-me a confirmar que era esta a profissão que queria exercer no futuro. Espero, também, conseguir exercer esta influência nos meus futuros alunos, proporcionando-lhes experiências positivas no desporto que os faça embarcar neste mundo.

2.2. De 2009 a 2014: Decisões que Definiram um Sonho

Chegaram as candidaturas e o momento de tomar uma decisão definitiva. Após muita pesquisa, não consegui encontrar outra profissão tão “perfeita” para mim como a de ser professora de EF. Já não havia dúvidas. No entanto, apesar de saber o que queria seguir, outra questão surgiu: “para onde me candidatar?”. O pensamento de me candidatar para a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) esteve sempre presente, mas só de pensar que ia ficar longe de casa, da minha família e amigos, da vida e do meio a que estava habituada, fez-me hesitar. Porém, tive de tomar uma decisão e o importante passou a ser o meu futuro e a qualidade da minha formação.

Um dos meus sonhos concretizou-se, pois entrei na tão conhecida e prestigiada FADEUP. No entanto, a tristeza por deixar a minha família e amigos era enorme, acrescentando o facto de vir viver para um contexto completamente diferente do que estava habituada. Este sentimento influenciou muito o meu primeiro ano na faculdade, tendo mesmo pensado em pedir transferência para a Universidade da Madeira, para poder ficar mais perto de casa e dos meus amigos. No entanto, com o apoio da minha família e das pessoas maravilhosas que conheci na faculdade, não cometi este grande erro e continuei a minha formação nesta faculdade fabulosa. É verdade que custou muito, mas consegui superar este obstáculo que me fez crescer muito enquanto pessoa. Sinto-me muito feliz por não ter desperdiçado esta oportunidade.

No segundo ano, chegou o momento de tomar mais uma decisão importante: “que metodologia escolher?”. Inicialmente, dentro das opções que dispunha, infelizmente a metodologia de ginástica foi imediatamente descartada pela escassa formação a nível prático, o que hoje, felizmente, já não acontece. Assim, decidi aventurar-me e inscrever-me na metodologia de voleibol. Esta decisão foi muito influenciada pelas aulas de estudos práticos, que voltaram a despertar o gosto que tinha pelo voleibol, encaminhando-me numa nova aventura.

Hoje sou licenciada em Ciências do Desporto, no ramo do Treino Desportivo - Voleibol, pela FADEUP, tendo sido treinadora de voleibol na

formação do Castelo da Maia Ginásio Clube, onde realizei o meu centro de treino. Esta aventura proporcionou-me novas experiências com um distinto leque de idades (dos 3 aos 14 anos), o que me ajudou muito enquanto treinadora e professora, engrandecendo o meu conhecimento e competências, que poderão ser importantes no contexto escolar.

Após várias decisões importantes, eis que surge outra, desta vez relacionada com a escolha do mestrado. Como já referi anteriormente, ser professora de EF é a profissão que considero “perfeita” para mim. No entanto, a decisão de enveredar pelo mestrado de ensino não foi assim tão simples, devido à atual situação do país e dos numerosos professores que estão no desemprego. Todavia, segundo o provérbio “a esperança é a última a morrer”, ainda me resta alguma esperança de que um dia possa conseguir concretizar este sonho. Assim sendo, candidatei-me ao mestrado de ensino, no qual fiquei colocada.

Atualmente estou a realizar Estágio Profissional (EP) na Escola Básica Dr. Costa Matos, inserido no 2º ano do 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde espero viver novas experiências e aprender bastante de modo a tornar-me uma melhor professora.

2.3. O Estágio Profissional: As Minhas Expetativas

Durante anos, enquanto aluna, vivi diversas peripécias ao longo do meu percurso escolar. Este ano, finalmente tive a oportunidade de experienciar o outro mundo, o da docência.

Inicialmente, quando pensava no EP surgiam algumas palavras soltas tais como, responsabilidade, planeamento, ensinar, liderar, conhecimento, palavras que acho essenciais para ter sucesso neste percurso enquanto professora.

Todos os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos foram essenciais para um eficiente cumprimento da minha função ao longo do EP. Desta forma, como referem Batista & Queirós (2013) ao longo do estágio tivemos a possibilidade de modificar os nossos saberes, de modo a que estes se adequassem às necessidades contextuais e reais da prática. Assim, foi

importante saber aplicar de forma correta e apropriada os conhecimentos e habilidades adquiridos, de acordo com as situações concretas com que me deparei no EP, levando-me a refletir de forma crítica sobre os meios, finalidades e consequências da minha ação pedagógica. Neste sentido, segundo Alarcão (1996b, p. 179), “quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los”. No entanto, para que tal fosse possível tivemos de o fazer de acordo com os conhecimentos já adquiridos, de modo a conseguirmos perceber a situação.

Segundo as normas orientadoras², “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” (p.3).

Assim, o EP foi onde confrontei com a realidade os conhecimentos teóricos e práticos que fui adquirindo ao longo dos anos, essencialmente no ensino superior. Desta forma, de acordo com Rodrigues (2001), a formação inicial para a docência, exige duas dimensões, uma responsável por uma formação exigente e rigorosa direcionada para o ensino (teoria), e outra, responsável por uma vivência exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho (prática).

Segundo Rolim (2013, p. 58), o EP “deve ser por todos entendido como um processo consciente e inequívoco, prolongado e profundo, diariamente construído, desconstruído e reconstruído novamente, com muitos avanços e alguns recuos.” O EP foi a oportunidade perfeita para aprender e evoluir com os meus erros, mas também para construir a minha identidade profissional, enquanto professora, com a ajuda da Professora Cooperante (PC) e do Professor Orientador (PO).

A possibilidade de realizar este estágio e de me poder assumir como professora de uma turma foi a concretização de um sonho, apesar de ter sido

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2014/2015

somente durante um ano. Neste encadeamento, “o estágio permite a vivência de uma experiência autêntica de ensino, no contexto real, a escola, incorporando o largo espectro das funções do professor” (Batista, 2014, p. 29). No entanto, as expectativas eram muitas assim como os medos/receios.

Desde o primeiro dia em que entrei na Escola Básica Dr. Costa Matos fui muito bem recebida e imediatamente integrada como professora, sempre com a expectativa de criar uma boa relação com toda a comunidade educativa, o que penso que consegui. O mesmo aconteceu com o grupo de educação física, no qual todos os seus elementos se mostraram de imediato prontos a ajudar, principalmente no que diz respeito ao material e espaços necessários para lecionar as aulas, de acordo com o nosso planeamento.

Quanto ao Núcleo de Estágio (NE), quando saíram as colocações, para além de ver em que escola tinha ficado, também verifiquei quem iriam ser os meus companheiros nesta aventura. O ambiente do NE e da própria escola influenciaram em muito o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, principalmente devido ao trabalho de grupo ao qual estivemos constantemente submetidos, apesar de ter havido sempre momentos em que tivemos de trabalhar individualmente. Neste contexto Rolim (2013, p. 74) refere que “trabalhar em equipa (núcleo de estágio) é uma mais-valia para todos os estagiários. Apesar da importância de haver sempre um espaço de autonomia plena, a discussão *à priori* (preparação e reflexão sobre as propostas a incluir nas aulas) e *à posteriori* (reflexão das aulas dadas) são contributos e garantias às quais devemos recorrer sempre que possível, particularmente na fase inicial do EP”. Considero-me uma sortuda por ter estado numa escola com dois núcleos de estágio, pois para mim foi uma mais-valia, uma vez que pude partilhar experiências e problemas com mais colegas que lecionavam anos distintos do meu e discutir com eles soluções e estratégias que me ajudaram a resolver diversas situações.

Relativamente aos alunos, as expectativas e os medos/receios sobressaíram. Apesar de já ter alguma experiência no contexto de treino, há aspetos na escola que são distintos. A motivação para a prática é um bom exemplo, uma vez que na escola a maioria dos alunos vão às aulas de EF

porque são “obrigados”, ao invés do que acontece no treino. Porém, existem sempre exceções em ambos os casos.

O número de alunos sempre foi uma questão que me preocupou, pois apesar de nos treinos não ter problemas com o controle da equipa, na escola, a maioria dos alunos são indisciplinados e o seu elevado número por turma só piora a situação. Assim, tive de estar duplamente atenta e planejar muito bem as aulas, de modo a conseguir controlar todas as variáveis que poderiam influenciar o sucesso das minhas aulas. Desta forma, consegui manter a minha turma controlada e organizada em todas as modalidades, conseguindo que estes evoluíssem ao longo das mesmas.

Por fim, no que diz respeito ao PC e ao PO, ambos se mostraram sempre disponíveis para ajudar em tudo o que lhes foi possível, deixando-me à vontade para errar e aprender com os meus erros, emitindo pareceres sempre que achavam pertinente, tal como sugestões para resolver algumas situações que podiam ser melhoradas. Porém, a PC permitiu-me vivenciar o papel de professora na sua íntegra, não me focando apenas na lecionação as aulas, mas em todas as tarefas que dizem respeito ao docente. Ser professor incorpora diferentes papéis e tarefas que devemos vivenciar e assumir de forma progressiva (Queirós, 2014). Relativamente ao PO, este ajudou-me na construção da minha identidade, partilhando comigo algumas das experiências que vivenciou ao longo do seu percurso enquanto professor, auxiliando-me na abertura dos meus horizontes. Por fim, posso afirmar que ambos, no decorrer desta viagem, ajudaram-me a realizar um estágio de excelência, permitindo-me evoluir como professor e como pessoa.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Formação Inicial de Professores: A Importância da Reflexão no Contexto do Estágio Profissional.

A docência, enquanto profissão, deve assegurar que as pessoas que a exercem sejam dotadas de uma formação na qual adquiram “um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (García, 1999). Assim sendo, a formação inicial é o período em que o professor obtém os conhecimentos científicos e pedagógicos e as habilitações necessárias para encarar adequadamente o papel de docente (Costa, 1996).

O EP é um dos principais marcos da formação inicial, dado que este é visto como um espaço privilegiado de socialização na profissão. Neste sentido, é o primeiro contato do Estudante-Estagiário (EE) com o contexto real de prática, que permite aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar e nas suas múltiplas componentes (normas, valores, hábitos, costumes e práticas), que descrevem o sentir, o pensar e o agir de uma comunidade específica (Batista & Queirós, 2013). Deste modo, este é o “lugar” apropriado para o EE construir o seu conhecimento na ação de uma forma ativa, através da “metodologia de aprender a fazer fazendo” (Alarcão, 1996a, p. 13). De acordo com Nóvoa (1992) os professores enfrentam situações com características únicas, que exigem respostas (soluções) únicas, conduzindo o EE a desenvolver a sua atitude reflexiva e profissional, ao longo da prática pedagógica supervisionada. Com isto, os futuros professores não se devem prender cegamente a estratégias aprendidas durante a sua formação, dado que estas não lhes permitirão resolver problemas de maneira criativa, utilizando os recursos que dispõem (Caires, 2001). Nesta perspetiva, Nóvoa (2009) refere que a inovação é essencial no nosso processo de formação, devendo esta ser concebida num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de alterações nos hábitos de trabalho, pessoais, coletivos ou organizacionais. Ainda dentro deste tema, Batista & Queirós (2013, p. 35) menciona que a formação superior, para além de permitir

ao formando a aquisição de conhecimentos e competências, deve salientar a reflexão crítica, estimulando o EE a questionar-se constantemente sobre os próprios conteúdos. Para que tal seja exequível, este necessita de tempo e espaço “para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento e as concepções”. Continuando nesta linha de pensamento, o EE enquanto profissional reflexivo, não se deve acomodar à perspectiva reducionista centrada no treino de habilidades ou na aquisição de competências, como já foi referido anteriormente. “É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica. Em suma, formar profissionais que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências” (Batista & Queirós, 2013, p. 36).

Na perspetiva de Lave & Wenger (1991) os estudantes iniciam a sua formação inicial por uma participação periférica que os permite desenvolver uma aprendizagem situada. Contudo, na FADEUP, o EE assume o processo de Ensino-Aprendizagem (EA) e tudo aquilo que o circunda, a conceção, planeamento, realização e a avaliação. Neste sentido, a participação do futuro docente no seu processo de formação inicial, incluído no currículo do segundo ciclo da FADEUP, ultrapassa a participação periférica referida pelos autores anteriormente citados, dado que estes vivenciam uma experiência real de ensino em que todos os elementos presentes nesta profissão, são assumidos pelo EE (Batista & Queirós, 2013).

Com a entrada do Processo de Bolonha (PB), a formação de professores sofreu novas configurações e novos propósitos (Batista & Queirós, 2013). Desta forma, a FADEUP deparou-se com diversos desafios, tendo o PB sido recebido pela comunidade académica com muita desconfiança (Graça, 2013), facto que poderá ser justificado pela mudança de paradigma onde o foco passou a ser a aquisição de competências ao invés do conhecimento (Batista & Queirós, 2013). Este novo processo conduziu a uma nova

organização do ensino superior em 3 ciclos, sendo que o primeiro e o segundo ciclo, agrupados, teriam a duração de 5 anos, o que no nosso país se traduziu na solução de 3 mais 2. Esta solução nada muda na formação inicial, com a exceção do nome, que em vez de licenciatura passa a chamar-se mestrado. Porém, no que respeita à estrutura dos planos de estudos, a situação diverge. Esta divisão em dois ciclos remete para à modificação do plano, influenciando a harmonia da formação. Neste sentido, a concentração obrigatória de toda a formação didática em apenas um ano (em vez de dois), preceitua um aligeiramento desta componente que é essencial na nossa formação. Na verdade, o principal problema está em excluir completamente qualquer matéria relacionada com a formação de professores e compreender que esta passa a ser exclusiva do 2º ciclo. Porém, a preocupação em estabelecer uma ligação entre estes dois ciclos mantém-se (Graça, 2013).

3.2. O Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional

O EP da FADEUP é considerado um dos momentos mais importantes e enriquecedores da formação de professores. Neste seguimento, o Artigo 2º do Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional³ (p.2) refere o EP como “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”. Desta forma, para que tal seja possível, o EP é estruturado com base em diversos requisitos, nomeadamente legais, institucionais e funcionais.

Em contextos legais, o EP rege-se pelas constantes do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e do Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, tendo em consideração o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física. De

³ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2014-2015. Porto: FADEUP. Matos, Z.

acordo com o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Março, a habilitação profissional para a docência é conferida a quem adquirir o Grau de Mestre em Ensino, sendo que uma das componentes de formação é o EP, que se constitui como o “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (p.1321).

Ao nível institucional, o EP é uma unidade curricular que está contemplada no segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no terceiro e quarto semestres. O EP integra não só a Prática de Ensino Supervisionada (PES) efectuada num contexto real de ensino, numa escola cooperante com o protocolo com a FADEUP, mas também o Relatório de Estágio (RE) que deve ser orientado por um professor da faculdade, que irá acompanhar todo o processo da PES. Neste seguimento a FADEUP articula um protocolo com um conjunto de escolas cooperantes, na qual escolhem um professor de educação física com uma larga experiência e da confiança da FADEUP, possuidor de perfil apropriado para orientar um grupo de 3 ou 4 estudantes-estagiários (núcleo de estágio) ao longo de um ano letivo. Estes assumem uma das turmas do PC de modo a poderem realizar a sua PES (Batista & Queirós, 2013).

De um modo geral, de acordo com as normas orientadores⁴ “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p.3). Neste sentido, no mesmo documento são definidas três áreas de desempenho que pretendem ajudar o EE no desenvolvimento das suas competências profissionais para que este seja capaz de exercer no futuro, a profissão de professor de EF. Assim sendo, as áreas estão organizadas da seguinte forma: área 1 – Organização e Gestão

⁴ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2014/2015

do Ensino e da Aprendizagem; área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e área 3 – Desenvolvimento Profissional.

3.3. O Enquadramento Funcional do Estágio Profissional

3.3.1. A Escola Cooperante

A escola deve ser o meio onde os indivíduos se desenvolvem de forma plena e harmoniosa, em que não lhes são apenas transmitidos conhecimentos, mas também valores que os irão ajudar no seu desempenho pessoal e profissional.

Segundo Grossman (1990, p. 9) “os professores devem conhecer os contextos particulares em que ensinam para adaptar o conhecimento às características específicas da escola e dos estudantes”. Apresenta-se então crucial proceder à caracterização do contexto em que o EE se desenvolveu.

A Escola Básica Dr. Costa Matos (2º e 3º ciclos) está localizada na freguesia de Santa Marinha, no concelho de Vila Nova de Gaia. Em 2003 esta tornou-se na escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos que é composto por mais cinco escolas. A Escola Básica da Bandeira, de Cabo-Mor (situadas na freguesia de Mafamude), de Devesas, das Matas e da Quinta dos Castelos (situadas na freguesia de Santa Marinha), são direcionadas para o 1º ciclo e educação pré-escolar.

Quanto à comunidade educativa, esta é considerada pluricultural, uma vez que acolhe realidades bastante diferentes, pois a maioria dos alunos que entra nesta escola não é apenas devido ao fator residência, mas também ao fator de trabalho dos pais que ocorre nesta área. Por outro lado, a integração de alunos com diversas necessidades educativas especiais levou a que esta comunidade escolar fosse também caracterizada pelo seu perfil de abertura, flexibilidade e adaptação contínua à mudança⁵.

A escolha da escola não foi nada fácil para mim, por diversas razões. A primeira razão baseia-se no simples facto de não ser natural da região, logo não ter muito conhecimento acerca das escolas e, apesar de já estar cá a viver há cinco anos, ainda há muito para conhecer do concelho do Porto. Outra das

⁵ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, aprovado pelo Conselho Geral a 31 de Janeiro de 2013.

razões é o facto de não ter transporte particular, tendo de me deslocar de transporte público. Desta forma, tive de ter em consideração o tempo de deslocação de casa à escola e os transportes a utilizar, de modo a conseguir evitar atrasos. Para além das causas mencionadas, eu sempre tive preferência por lecionar uma turma do 3º ciclo em vez de secundário, o que também influenciou a minha decisão. Porém, apesar de todos estes motivos, a Escola Básica Dr. Costa Matos foi a minha primeira opção, estando por esse motivo muito satisfeita com esta decisão.

Em relação aos equipamentos que a escola apresenta, esta, na minha opinião, encontra-se bem equipada, com quadros interativos, projetores multimédia e computadores. No que respeita ao material didático para Educação Física há bastante variedade e uma quantidade aceitável de material, de modo a haver praticamente uma bola para cada aluno nas diferentes modalidades, muitos sinalizadores, arcos, um *kit* de *Boccia*, um *kit* de *Kin-Ball*, um *kit* de *Tag-Rugby* entre muitos outros, o que facilita o trabalho.

Em termos de recursos espaciais para a prática da EF, a escola dispõe de alguns espaços, nomeadamente um espaço interior, o pavilhão gimnodesportivo e dois espaços exteriores, o campo de relvado sintético que dispõe de quatro balizas desmontáveis e duas fixas, e um campo cimentado. O pavilhão gimnodesportivo é, normalmente, dividido em três espaços, de modo a possibilitar o decurso de três aulas em simultâneo. No entanto, em alguns tempos letivos existem quatro aulas a decorrer em simultâneo, o que em dias de chuva se torna complicado, principalmente quando as turmas são numerosas.

3.3.2. O Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física é composto por dez professores de EF de dois ciclos de ensino (segundo e terceiro), quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, sob a coordenação da professora Paula Castro. Durante este ano letivo, ainda fazem parte do grupo os dois núcleos de estágios da FADEUP, um deles com três estagiários e o outro apenas com dois, uma vez que um dos nossos colegas desistiu no início do ano letivo.

No que toca às relações intergrupais, trata-se de um grupo unido, bem-disposto, predisposto a ajudar e, acima de tudo, competente. Desta forma, posso afirmar que a integração neste grupo não foi nada complicada, podendo dizer que fomos muito bem recebidos. É importante mencionar que desde o início deram-nos liberdade para intervir e expormos as nossas ideias e opiniões, proporcionando uma partilha de experiências mútua. Neste seguimento, Batista & Queirós (2013, p. 43) mencionam que “os novos conhecimentos e competências que os estudantes adquirem ao longo do tempo devem ser trazidos para o debate, enriquecendo-o e tornando-o mais consistente”.

Como é natural, os valores e crenças angariados por este grupo ao longo dos anos, principalmente pelos PC, foi-nos transmitido. Porém, é normal que por vezes as visões sejam distintas, sendo importante discutir e partilhar as diferentes perspetivas e os raciocínios que as sustentam.

3.3.3. O Núcleo de Estágio

O meu NE foi constituído por três elementos. Estes não realizaram a licenciatura na mesma instituição, tendo-os apenas conhecido no primeiro ano do mestrado, apesar de não termos frequentado as mesmas turmas. Esta situação originou diferentes formas de organização e trabalho, tendo sido imediatamente visíveis as diferentes personalidades. Contudo, tínhamos um objetivo em comum, realizar um estágio de excelência. Este foi o objetivo que nos guiou e nos orientou ao longo deste ano, de modo a que, apesar das diferenças, estas se suprimissem nos momentos em que tínhamos de trabalhar em grupo. E assim foi, foram poucas as atividades que tivemos de organizar em conjunto, no entanto, as que se realizamos, na minha perspetiva, foram cumpridas com sucesso e de acordo com as perspetivas dos três.

A observação frequente das aulas, entre os elementos do NE, permitiu, mais uma vez, que trabalhássemos em prol do mesmo objetivo, através da emissão de *feedback* acerca das aulas, de modo a podermos melhorar determinados aspetos, os quais muitas vezes não nos apercebemos ao longo das aulas. Rolim (2013) sublinha que, quanto mais proveitosa for a cooperação

entre o NE melhor será o resultado final, resultando esse facto em profissionais mais competentes, capazes, cultos e informados, responsáveis e íntegros, fascinantes, inspiradores e contagiantes, mas sobretudo mais humanos.

3.3.4. Os Alunos: Término do 3º ciclo

O primeiro contacto com esta turma foi na aula de apresentação. Fui para esta sem qualquer informação acerca dos alunos, uma vez que a PC nunca tinha lecionado aulas a esta turma. As expectativas aumentaram, e a curiosidade em conhecer os meus alunos também. Desta forma, tentei observar as suas atitudes de modo a começar a conhecê-los através dos seus comportamentos nesta primeira aula. A sensação com que fiquei foi de que esta turma, de uma forma generalista parecia calma, facto que inicialmente me pareceu ser justificado pelo superior número de alunos do sexo feminino.

A turma era constituída por 22 alunos, 13 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Esta discrepância de idades não deixa escapar o facto de alguns alunos já terem reprovado pelo menos um ano, ou até mesmo dois ou três anos, como é caso. As razões apontadas pelos alunos foram a falta de atenção/concentração e o reduzido gosto pelo estudo. Relativamente à preferência das disciplinas os alunos enunciaram a Educação Visual e a Educação Física como favoritas e a Geografia, Inglês e a Matemática como as disciplinas em que apresentam mais dificuldades.

Quanto ao contexto familiar, 82% dos alunos têm os pais casados, podendo verificar que a maioria dos alunos vive com ambos os progenitores e com o(s) irmão(s), caso os tenham, e em certos casos com os avós. É importante mencionar que 86% dos alunos têm os pais empregados.

Em relação ao percurso desportivo, esta é uma turma pouco ativa a este nível, uma vez que apenas seis alunos praticam desporto fora da escola, dos quais somente 3 são federados. Assim, um dos desafios a que me propus este ano foi conseguir com que os meus alunos aumentassem o gosto pelo desporto e, neste sentido, que o comecem a praticar para além do contexto escolar. Neste seguimento, os alunos referiram como modalidades favoritas o futebol, andebol, badminton e o basquetebol.

No que respeita aos hábitos diários, todos os alunos tomavam o pequeno-almoço, o que é muito importante para que estes consigam ter um melhor desempenho nas aulas. Quanto às horas de deitar, a maioria dos alunos deita-se entre as 21h e as 23h, o que considero razoável para alunos do 9º ano, tendo em consideração que nem sempre os alunos têm aulas às 8h15, como é o caso desta turma.

Ao nível do historial médico, 5 alunos apresentam problemas visuais e 1 uma doença crónica, o que me deixou muito apreensiva ao longo das aulas, representando uma grande responsabilidade, principalmente quando este era um dos melhores alunos.

Por fim, com igual importância, achei curiosas algumas das profissões futuras referidas pelos alunos que não é hábito ouvirmos, como por exemplo *rapper*, astronauta e segurança (*SWAT*).

3.3.5. A Supervisão Pedagógica

De acordo com Alarcão & Tavares (2003) a supervisão é um processo em que um professor, normalmente mais experiente e mais informado, orienta o professor estagiário no seu desenvolvimento humano e profissional. Desta forma, podemos denominar a supervisão como orientação da prática pedagógica, uma vez que esta tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no contexto da orientação de uma ação profissional.

De acordo com Rodrigues (2013) o PC e o PO têm como funções o acompanhamento, orientação e supervisão do desenvolvimento profissional do EE, uma vez que este irá aplicar num contexto real os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo da sua formação, necessitando de alguém mais experiente que o oriente ao longo deste processo.

Um aspeto importante a referir, é o facto de os EE, enquanto professores inexperientes, solicitarem diferentes formas de orientação. Uns preferem ser orientados, tendo liberdade para inovar, experimentar e testar conhecimentos, métodos e procedimentos em que estes acreditam. Outros, mostram-se mais inseguros, e preferem que lhes digam o que devem fazer,

adotando estratégias prescritivas em que o PC defina concretamente as atividades a realizar. Assim sendo, não podemos afirmar que existam estratégias de supervisão/orientação mais corretas e mais eficazes. Estas dependem dos fatores que caracterizam o desenvolvimento dos diferentes intervenientes do processo (Alarcão & Tavares, 1987).

Reportando-me à minha experiência, a PC desde início mostrou-se disponível para ajudar em tudo o que precisasse, começando pela integração na comunidade escolar. Esta começou por proporcionar uma descoberta guiada, permitindo-me ambientar ao contexto escolar e às tarefas que iria realizar, sem impor as suas crenças, dando-me liberdade para experimentar, inovar, apenas emitindo algumas sugestões nos momentos de reflexão após as aulas, permitindo-me também adotar ou não essas mesmas sugestões. Rodrigues (2013, p. 95) refere que “cada professor tem que encontrar o seu caminho profissional e a sua forma própria de ensinar, consoante a postura que tem e o significado que confere ao que ensina, porque os modelos que uns utilizam, por mais eficazes que sejam, podem não servir a outros”. Esta situação tornou-se essencial para o meu desenvolvimento dado que todos os professores têm estratégias e métodos distintos, que dependem da atitude e do significado atribuído por estes. Neste seguimento, importa referir que a PC teve um papel preponderante nas reflexões pós-aulas, na medida em que muitas vezes me ajudou a refletir sobre aspetos que nós, professores estagiários, devido à inexperiência não damos a devida atenção. Desta forma posso afirmar que esta foi “um mapa, que entre um ponto de partida e um destino” mostrou-nos possíveis caminhos a seguir, podendo optar pelo que achasse mais correto, mais eficaz (Ferreira, 2013, p. 122).

Quanto ao PO, o primeiro contacto que tive com este, foi nas aulas de didática específica de lutas no 1º ano do mestrado, uma vez que este é um dos docentes. Posso caracterizá-lo como um professor competente, exigente, compreensivo, sempre predisposto a ajudar, propiciando-me um à vontade enorme mesmo quando foi observar as minhas aulas e nos momentos seguintes. Neste sentido Rodrigues (2013, p. 100) esclarece que PO “deve ajudar a contribuir para manter um bom clima relacional, que contribua para a

criação de condições condizentes com o propósito de desenvolvimento, não só profissional, mas também humano, assim como ajudar o estagiário a desenvolver competências de reflexão, de autoconhecimento, de inovação e, acima de tudo, que o professor em formação desenvolva o gosto pelo ensino”.

Posso concluir que a supervisão resulta numa partilha construtiva, evidenciando resultados positivos na prática pedagógica e sobretudo a emancipação do EE.

3.4. 2º Ciclo: Um novo desafio

No 2º período vivenciei uma nova experiência, com uma turma do 2º ciclo, mais precisamente, um 6º ano. De imediato apercebi-me que estava perante um grande desafio, não pelo facto de os alunos serem mais novos, mas pela rotina, pelo tipo de aulas a que estavam habituados. Inicialmente era uma turma muito indisciplinada, na medida em que se chateavam com os colegas e iam-se embora da aula ou simplesmente sentavam-se. Rapidamente percebi que eles tinham, frequentemente, estas atitudes nas aulas. Este foi um facto difícil de corrigir na turma em tão poucas aulas (8 aulas), no entanto, no final da unidade didáctica, foram visíveis as melhorias no comportamento e empenho da turma, comparativamente com as primeiras aulas. Outro aspeto que tive de trabalhar com esta turma foi a cooperação e o *fair play*. Uma vez que estive a lecionar uma unidade didáctica de voleibol, estes dois conceitos são fundamentais para que os alunos tenham sucesso. A turma era excessivamente competitiva, ao ponto de não conseguirem realizar um exercício de cooperação sem entrarem em conflito, ou até mesmo não conseguirem jogar 2x2 sem discutir com o colega, colocando toda a responsabilidade dos erros ou das derrotas uns nos outros, o que os impedia muitas vezes de terem sucesso nesta modalidade. Apesar de a unidade didáctica ser reduzida, na minha opinião a turma melhorou, principalmente ao nível do comportamento, pois ao nível do empenho, apenas foi preciso cativá-los um pouco, uma vez que era perfeitamente visível, que a turma, no geral, gosta bastante da disciplina de EF.

No que respeita às diferenças sentidas entre o 2º e o 3º ciclo, pelo menos as que eu achei mais evidentes, são a nível comportamental. Os alunos do 2º ciclo, mais especificamente, do 6º ano, são mais irrequietos, o que acho normal nesta idade, já os alunos do 3º ciclo, 9ºano, já têm um comportamento mais controlado. No entanto, também têm os seus momentos em que fazem as suas “asneiras”. Desta forma, não considero que seja mais difícil ou mais fácil lecionar um ciclo ou outro, pelo simples facto de estar habituada a lidar com crianças com grandes diferenças de idades no treino (dos 3 aos 15 anos). Contudo, é verdade que o ambiente da escola é diferente do treino, mas quando as crianças gostam da disciplina de educação física, as diferenças reduzem, na minha opinião.

Esta experiência, apesar de não ser de carácter obrigatório, tornou-se muito enriquecedora, engrandecendo os meus horizontes. O facto de esta se ter tornado num desafio, e eu ter conseguido superá-lo, ainda a torna mais especial, tendo sido importante para a minha formação enquanto professora.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Planear, Realizar, Observar, Avaliar e Refletir

4.1.1. De Estudante a Professora

Chegou o momento de pôr em prática os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação, aplicando-os de acordo com as minhas crenças e valores, proporcionando novas aprendizagens que me levaram a modificar os conhecimentos adquiridos de acordo com as necessidades reais e contextuais da escola. Este confronto entre a teoria e a prática despertou em mim um leque de sentimentos. Apesar de ser a concretização de um sonho, o medo de errar e de não conseguir corresponder às minhas expectativas iniciais e às exigências da profissão docente sobrepôs-se. Neste sentido Siedentop & Mars (2012) referem que o papel do docente não se restringe apenas à lecionação das aulas, mas a algo mais complexo, que engloba diversos papéis como planear e gerir, colaborar com os outros professores, representar a escola, a comunidade, a profissão e aconselhar os alunos se necessário, não só no que diz respeito à EF mas também ao nível familiar e pessoal. A entrada no mundo profissional proporciona ao EE “a oportunidade de contactar e de manipular as múltiplas facetas da profissão que escolheu para si” num contexto real, abrangendo uma realidade inteiramente nova, que muitas vezes não vai de encontro às suas representações iniciais (Caires, 2001, p. 48).

A ansiedade e receio de errar nos primeiros tempos em que nos inserimos neste novo mundo são, na maioria das vezes, sinal de inexperiência e de falta de confiança. Porém, as vivências anteriores enquanto aluna, e principalmente enquanto treinadora, apaziguaram um pouco estes sentimentos. Arends (2008) refere que esta ansiedade e dificuldades são normais, uma vez que só a experiência nos ajuda a lidar com estas situações. Contudo, no meu caso essa ansiedade e receio de errar derivam, muito mais, do facto de saber que estou constantemente a ser observada e avaliada, deixando-me mais ansiosa e insegura, dado que cada um de nós tem visões e entendimentos distintos das diferentes situações. Todavia, de acordo com o que mencionei

anteriormente, ficam a pensar que no meu primeiro contacto com a turma estava extremamente ansiosa e insegura. Na verdade, foi o oposto, e o seguinte excerto retirado da reflexão da minha primeira aula demonstra exatamente isso:

Neste primeiro momento de contacto com os alunos, ao invés do que tem acontecido em outros momentos idênticos, eu estava calma e confiante sendo essa a primeira imagem que queria transmitir aos alunos. (Reflexão da Aula nº1 e 2, 18 de Setembro)

Este primeiro contacto com os alunos deixou-me muito mais confiante para lecionar as aulas seguintes, fazendo com que me focasse apenas nos alunos e me abstinhasse da sensação de estar a ser observada e avaliada.

A minha curta experiência enquanto treinadora amenizou, em grande parte, o meu primeiro contacto com o contexto escolar, deixando-me prevenida para a maioria das situações. No entanto, somente me preparou para o contacto com os alunos e para as questões relacionadas com a gestão e organização das aulas, deixando-me com algumas hesitações em relação às restantes funções da docência.

4.1.2. O Papel da Conceção: Refletir à *priori*

De acordo com Graça (2001, p. 110) “as concepções que os professores possuem acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino”. A concepção é mais uma das múltiplas tarefas que o professor desempenha. Como já foi referido, no ponto anterior, o papel do professor não se limita à lecionação de aulas onde este transmite conhecimentos, mas a algo mais complexo. Para que essas tarefas ocorram de forma eficiente e eficaz há todo um processo realizado à *priori* que as sustenta.

Segundo as normas orientadoras do EP⁶ a concepção tem como objetivo “projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica

⁶ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2014/2015

referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos”. Para este efeito deve-se “analisar os planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; analisar os programas de Educação Física articulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas; utilizar os saberes próprios da Educação Física 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.” (p.3)

Neste sentido, a criação do planeamento deve ter como ponto de partida a conceção e os conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino. Para tal, é essencial analisar e interpretar os diferentes documentos que irão permitir uma condução eficaz do processo de ensino, o que permite haver uma ligação entre as condições gerais e locais (Bento, 2003). O mesmo autor menciona que o programa específico de uma dada disciplina assume quase um “carácter de lei” sendo o documento central para a realização do planeamento. Desta forma, a análise destes documentos foi a primeira tarefa proposta pela PC, de modo a estarmos capazes de realizar com êxito os diferentes níveis de planeamento.

Em relação ao Programa Nacional de Educação Física, como já foi mencionado, este representa o ponto de partida para qualquer planeamento. Isto vai de encontro à ideia de Bento (2003) que refere que o programa deve orientar os professores para a planificação. Todavia, a análise deste documento reflete uma divergência significativa entre o que é estabelecido e o que é viável na escola, sendo um tema muito debatido durante a nossa formação inicial. Dada a discrepância entre o programa e a realidade é necessário proceder a adaptações de modo a que o planeamento seja o mais eficaz no contexto específico de cada escola.

Um aspeto crucial que nunca podemos esquecer, são os alunos, que são o centro de todo este processo. Assim sendo, é fundamental conhecermos

os nossos alunos, as suas capacidades, as suas dificuldades, para podermos realizar um planeamento que propicie a sua evolução. Portanto, é importante realizar a caracterização da turma, como forma de começarmos a conhecer um pouco melhor os nossos alunos em diferentes níveis. No entanto, não nos podemos esquecer que o contexto em que estes alunos estão inseridos influencia igualmente todo o processo.

Por outras palavras, Bento (2003, p. 32) menciona que o professor deve “colocar as exigências do conteúdo e da realização do ensino numa relação ajustada às possibilidades subjetivas dos alunos e à estrutura global de condições”.

4.1.3. A importância do Planeamento

O planeamento em EF, para além de relacionar as exigências e os conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta, “são expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar” (Bento, 2003, p. 57). Bento (2003, p. 15) define o planeamento como “o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.” Já Mesquita (2005) descreve o planeamento como o esboçar antecipadamente aquilo que queremos realizar, o como deve ser feito e quem o deve consumir. De acordo com o primeiro autor planejar significa, também, aliar a nossa qualificação e formação ao processo de ensino, procurando melhores resultados como produto do confronto diário com problemas teóricos e práticos. Além disso, “o planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina *quais* os efeitos a alcançar no ensino e *para quê* são despendidos tempo e energias” (Bento, 2003, p. 16).

A planificação deve ser vista como mais uma das tarefas complexas que o professor realiza, onde a identificação dos objetivos que se pretendem alcançar é determinante no delineamento das metas referenciadoras de toda a atividade a realizar. “Neste sentido, a definição dos objetivos não pode ser efetuada em abstrato nem de uma forma generalista”, uma vez que devem ter em linha de conta: as capacidades e idade dos alunos, o material, o espaço

(Mesquita, 2005, p. 38). Todas estas preocupações são essenciais para que o planeamento seja orientado para uma “aprendizagem segura e eficaz, para a apropriação, por todos os alunos, de conhecimentos e capacidades” (Bento, 2003, p. 22) e para que estes se mantenham motivados para a prática desportiva.

Tendo em consideração todos os aspetos referidos, ao longo deste ano, durante a realização da tarefa “planear”, tive em consideração a definição de objetivos concretizáveis, no que respeita à sua dificuldade, mas também no que respeita ao tempo que os alunos teriam para atingir tais objetivos. Porém, com a definição dos objetivos, tentei que estes fossem desafiadores, como uma das formas de manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas.

Para Bento (2003), o ensino deve ser realizado de forma progressiva, e para tal, necessita de diferentes níveis de planeamento e de preparação do mesmo: plano anual, unidade didática e plano de aula. De acordo com Bento (2003, p. 18) “o grau de concretização do modelo de atuação didático-metodológico, de reprodução e preparação da situação de ensino tem uma especificidade própria (e diferente)” ao nível dos diferentes níveis de planeamento. Deste modo, o mesmo autor defende que estes planos devem ser elaborados como etapas intermédias e necessárias, com o intuito de aumentar a qualidade de conceção e a melhoria da realização do ensino.

4.1.3.1. Plano Anual

De acordo com Bento (2003, p. 59), o plano anual “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. Desta forma, o mesmo autor refere que este é um plano sem pormenores de atuação. Contudo, aquele requer uma análise e reflexão a longo prazo, onde devem ser tomadas decisões de forma consciente e fundamentada. Ou seja, trata-se de um plano global, integral e realista do que se pretende realizar ao longo do ano letivo, a partir do qual se definem os principais momentos e acentuações do conteúdo, influenciando os restantes níveis de planeamento.

Para a realização deste documento, é necessário ter em consideração diferentes fatores como: o programa, os espaços, as horas, o número de turmas a terem aulas em simultâneo e a quantidade de material. Enunciei estes fatores, dado que, para mim, foram os que mais influenciaram a realização do plano anual na escola onde estagiei. Estes fatores têm uma grande influência na construção deste documento, levando-nos a refletir sobre o que será melhor ou não, para que os nossos alunos evoluam e adquiram os conhecimentos desejados. Um dos fatores que mais nos criou dificuldades foi a redução das horas da disciplina de EF no 9º ano, ou seja, tínhamos apenas 100 minutos por semana, dado que nos foram retirados 50 minutos semanais. Esta alteração do horário fez-nos repensar, levando-nos a reduzir na maioria das vezes os conteúdos a abordar em cada modalidade, devido ao reduzido tempo de aula por semana. Apesar de esta mudança nos ter criado algumas dificuldades, tentamos que os alunos experienciassem as modalidades com que tiveram menos contacto nos anos anteriores. Assim sendo, decidimos abordar, no primeiro período, o Voleibol, já que era considerada a modalidade “forte” do 9º ano, ou seja, tinha uma maior extensão dos conteúdos, ocupando a maior parte deste período, e algumas aulas de atletismo (apenas quatro). Esta opção deveu-se ao facto de haver necessidade, em final de ciclo, de privilegiar uma modalidade que encerra uma maior dificuldade no que respeita à execução dos gestos técnicos em situação de contexto de jogo. Em suma, a natureza da modalidade (regulamento e habilidades) originam alguns constrangimentos aquando da sua aprendizagem. Segundo Bento (2003, p. 60) “nos primeiros anos, impera uma divisão em unidades curtas (duas a três semanas: 6 a 9 aulas), pois nesta idade a ação e o efeito da formação e educação são mais fáceis de guiar eficazmente mediante ciclos de curta duração. Nos restantes anos, o plano anual divide-se em períodos de maior duração, podendo ir progressivamente até seis e mais semanas”. No segundo período optamos pelas modalidades individuais Ginástica (acrobática e artística) e Atletismo (triplo salto, barreiras e lançamento do peso), voltando às coletivas no terceiro período com o Futebol e o *Tag-Rugby* como modalidade alternativa. Os jogos desportivos coletivos têm um valor próprio, que ajuda na construção do

Homem, através da sua prática moral, cultural e social, enriquecendo de prazer, de significado e sentimento de realização a vida de quem está ligado à prática deste tipo de modalidades (Graça & Mesquita, 2013). Por sua vez, as modalidades individuais incutem valores como a autossuperação e a definição de objetivos e metas, onde os atletas acabam por ter uma maior autonomia, dependendo apenas de si, do seu desempenho. Esta tarefa foi consumada em conjunto com os meus colegas de NE e a PC, uma vez que ambos lecionamos aulas a 9º anos.

A construção deste plano foi de encontro aos fatores que caracterizam este documento, tendo sido ajustado de acordo com o programa e o contexto em que a escola está inserida e as especificidades dos alunos a quem este planeamento de destina. Porém, temos de estar preparados para situações imprevisíveis, que nos levam a alterar o planeamento, tais como: as condições climatéricas, atividades que não estavam inseridas no plano de atividades do grupo, o material, entre outros.

Em suma, este documento reflete uma perspetiva global das modalidades a lecionar no respetivo ano letivo, auxiliando o professor na organização e realização dos outros níveis de planeamento. Importa ainda referir que este deve ser um documento aberto, uma vez que está constantemente suscetível a alterações.

4.1.3.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento: a Unidade Didática

Após a realização do primeiro nível de planeamento, podemos passar ao próximo nível: a Unidade Didática (UD). Esta é uma das tarefas centrais a partir do qual resulta a construção do plano de aula (PA). Por este motivo Bento (2003) afirma que a UD é onde decorre a maior parte da tarefa de planeamento e onde o professor pode ser criativo. Por sua vez, Siedentop (2008) menciona que este nível de planeamento tem como principal objetivo conseguir que todos os alunos, independentemente das suas disparidades individuais, possam alcançar os objetivos definidos para as respetivas matérias de ensino.

O modelo a partir do qual este planeamento foi construído é o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), que é estruturado com

base nos conteúdos, relativamente a uma modalidade ou atividade física, sendo usado como base de conceção para o ensino. Este documento é uma ótima forma de estruturar a matéria de uma certa modalidade, servindo de guião para o docente, pois, neste estão identificadas as estratégias e habilidades da modalidade em questão e mostra como os conceitos das ciências do desporto afetam o processo de ensino, tendo como principal finalidade promover um ensino eficaz. Outro aspeto central deste modelo é o pensamento transdisciplinar, uma vez que este modelo está estruturado de acordo com quatro categorias distintas: habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia e condição física e os conceitos psicossociais (Vickers, 1990). Esta estrutura é aprovada por Bento (2003) uma vez que este defende que a UD não se deve centrar apenas nas habilidades motoras, mas também no desenvolvimento da personalidade dos alunos (atitudes, comportamentos).

Para dar início à criação deste documento, é fundamental realizar uma avaliação do nível inicial em que os alunos se encontram, através da avaliação diagnóstica (AD) que é feita no início de cada bloco de matéria. Esta avaliação permite-nos conceber este nível de planeamento com base nas reais necessidades dos alunos, possibilitando organizar o processo de EA de acordo com o nível de desempenho dos alunos. Todavia, por vezes é necessário realizar o planeamento para diferentes níveis de desempenho dentro da mesma turma, como aconteceu na minha última UD.

Com base na definição de planeamento de Mesquita (2005, p. 37), “planear consiste em delinear antecipadamente aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve efetuar”, independentemente do nível em que é realizado, este não é definitivo, estando sempre suscetível a alterações.

Este modelo está organizado em três campos de atuação distintos: análise, tomada de decisão e aplicação. O primeiro campo é composto por três módulos: análise de uma modalidade através de uma estrutura do conhecimento hierarquizada, caracterização da turma e análise do contexto em que o ensino estará inserido. Por sua vez, o campo de atuação da tomada de decisão contém quatro módulos: determinar uma esfera de ação e sequências

apropriadas, definir objetivos, estruturar a avaliação e preparar as progressões de ensino. Finalmente, o último campo, a aplicação, é composto unicamente por um módulo, o último desta estrutura, na qual, introduz os instrumentos básicos de planificação, utilizados ao longo do processo de ensino (Vickers, 1990).

Os campos apresentados anteriormente subdividem-se em diversas partes, completando um total de oito módulos, cada um com uma finalidade diferente, mas atuando de forma interligada. O módulo 1 (Estrutura do Conhecimento) é a base de toda a estrutura, pois sem este não faz sentido a construção dos restantes módulos. Requer uma análise da modalidade/atividade a desenvolver, de modo a conhecer os conteúdos a expandir de acordo com as categorias transdisciplinares possibilitando estruturá-la de forma personalizada, indo de encontro às necessidades dos alunos, através de uma organização lógica do ensino. De modo a cumprir com os requisitos deste módulo, foi necessário proceder a uma pesquisa aprofundada sobre a modalidade a abordar, permitindo que aumentasse o meu domínio do conhecimento. O módulo 2 compreende a análise do contexto em que o processo de EA se irá desenrolar, enquanto o módulo 3 preocupa-se com uma análise detalhada dos alunos, o nível de desempenho destes nas respetivas modalidades, de modo a evitar que o planeamento seja desajustado. A concretização destes três módulos exigiu uma aprofundada análise em diferentes níveis, tal como mencionado anteriormente.

Após findar a fase da análise, chegou a altura de decidir. O módulo 4 é onde ocorre o primeiro momento de tomada de decisão. Qual a extensão e sequência dos conteúdos? Uma decisão que poderá influenciar todo o planeamento. Este foi um dos módulos que mais me suscitou dificuldades. Para além de ser complicado adaptar a quantidade de matéria ao número total de aulas e decidir qual o melhor momento para introduzir ou consolidar um conteúdo, ainda mais difícil é definir quais os exercícios que planeamos realizar ao longo de todas as aulas da UD, para cada conteúdo. Esta foi uma das dificuldades mencionadas no seguinte excerto, retirado da reflexão do 1º período:

As dificuldades que senti ao longo deste período foram relacionadas com o preenchimento da unidade didática (UD) de voleibol, não das funções didáticas, mas dos exercícios a realizar ao longo das aulas. Este obstáculo adveio do facto de não saber como a minha turma iria evoluir ao longo das aulas.
(Reflexão do 1º Período)

Esta situação fez com que a minha capacidade de previsão, ainda inexistente, fosse estimulada e melhorada ao longo do tempo, com a experiência, que é uma grande aliada nestas situações. Este módulo, da forma como o realizei, acabou por se tornar num “resumo” do MEC, dado que foi construído com base nos diferentes módulos, uns de forma mais superficial do que outros. O próximo módulo (módulo 5) baseia-se na definição de objetivos, onde procurei que estes fossem atingíveis e ao mesmo tempo desafiadores, de forma a manter os alunos motivados. As dificuldades sentidas na realização deste módulo centraram-se na escolha de poucos objetivos, e mais específicos, de modo a não deixar dúvidas na avaliação. Neste sentido, o módulo 6 preocupa-se com a avaliação, que ocorre em três domínios distintos: domínio motor, cognitivo e sócio-afetivo. Estes três domínios, definidos no módulo anterior, apresentam percentagens diferentes nas avaliações, sendo estas definidas pelo grupo de EF. Por fim, o último módulo (módulo 7) incluído na fase da tomada de decisão, que abarca com diversas decisões corresponde, ao desenho das atividades de aprendizagem e à seleção das respetivas progressões. O objetivo desta seleção é ajudar os alunos a atingirem os objetivos e níveis de avaliação propostos nos módulos anteriores. Este é um módulo muito trabalhoso, em que é necessário refletir acerca dos exercícios a incluir em cada progressão, e se estes surtirão os efeitos desejados nos nossos alunos, não esquecendo que estes não se destinam apenas à exercitação das habilidades motoras, mas também às restantes categorias transdisciplinares (cultura desportiva, aptidão física e conceitos psicossociais).

Por fim a última fase deste documento, a aplicação, restringe-se ao módulo 8. Este corresponde à aplicação de todos os conhecimentos no

contexto real, através da conceção e execução de planos de aula, unidades didáticas, planos anuais, ou seja, meios de organização e de identificação do conhecimento.

Todo este documento ajuda muito os EE, enquanto profissionais inexperientes, a organizarem o processo de EA dos seus alunos, procurando sempre o sucesso destes, bem como na sua própria atuação que é igualmente crucial para que os alunos atinjam o tão pretendido êxito.

Em modo de conclusão, importa referir que todos estes oito módulos estão interligados, não fazendo sentido de forma separada, e não esquecendo que estes fazem parte de um nível de planeamento, ou seja, são um esboço, podendo sempre ser alterados assim que acharmos pertinente.

4.1.3.3. Plano de Aula

Bento (2003, p. 18) menciona que “a forma, o teor, o grau de pormenor do plano, isto é, das decisões, dependem do seu tipo e nível na hierarquia dos trabalhos de planeamento”. Eis que chegamos ao nível mais detalhado do planeamento, o PA. A concretização deste documento é muito facilitada devido ao nível de planeamento realizado anteriormente, a UD, onde o plano de aula já está traçado em quase toda a sua plenitude (conteúdos, objetivos comportamentais, exercícios). Contudo, ainda faltam alguns pormenores que caracterizam este plano como: a ordem e tempo dos exercícios; os critérios de êxito/componentes críticas; as situações de aprendizagem e as respetivas organizações didático-metodológicas. Pormenores que não são contemplados na UD e que distinguem estes dois níveis de planeamento. Neste sentido podemos afirmar que “a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também das condições diversas” (Bento, 2003, p. 19).

Bento (2003) refere que a aula de EF deve ser estruturada em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. O esqueleto do meu plano de aula seguiu esta ideia, tendo sido dividido em três partes. No entanto, com uma nomenclatura ligeiramente distinta, mas com o mesmo significado: parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial da aula, para além

da marcação das presenças, esta foi dedicada ao aquecimento, sendo iniciada com exercícios que, muitas vezes, tiveram características lúdicas, e outras vezes mais técnicas. A disciplina de EF depende muitas vezes do clima, devendo esta ser planeada em função deste fator, sempre que possível (Bento, 2003). No seguinte excerto retirado de uma das minhas reflexões, refiro-me a esta situação, como podem verificar:

Nesta aula optei por começar a aula com um circuito de modo a que os alunos tivessem de passar por todas as estações, o que normalmente não acontece quando estes estão a trabalhar somente com as fichas de progressão. Tomei esta decisão devido ao facto de na aula passada, os alunos no início terem estado muito tempo parados, o que numa altura como esta, em que está muito frio, os alunos arrefecem muito rápido, havendo uma maior probabilidade de lesões. (Reflexão da aula nº33 e 34, 29 de Janeiro)

Esta parte inicial do plano, para além de ser dedicada ao aquecimento é também onde começamos a preparar os alunos para a parte seguinte, a fundamental, através do diálogo sobre os objetivos e conteúdos que irão ser desenvolvidos no decorrer da aula. A parte fundamental é das mais importantes para o desenvolvimento motor dos alunos e aquisição de conhecimentos. Esta é a parte mais duradoura do planeamento, para a qual o professor despende a maioria do tempo. Os exercícios que compõem esta parte devem ser muito bem selecionados indo ao encontro aos objetivos definidos para a aula, e tendo em conta o desempenho e desenvolvimento dos alunos, mantendo-os motivados e satisfeitos com e para a sua realização. Por fim, a última parte (parte final), normalmente é destinada para um pequeno diálogo sobre a aula, onde os alunos colocam questões e arrumam o material, responsabilizando-os por estas tarefas, criando algumas rotinas. Pessoalmente, nos meus planos, a parte final das aulas foi composta ou por um circuito de treino funcional, ou por jogo nas diferentes modalidades, deixando o diálogo e as rotinas fora do plano, apesar de estas serem sempre realizadas. Tal como menciona Bento (2003, p. 107) “sempre que o professor conduz a parte inicial e final da aula sem objetivos educativos está a agir

«formalmente» (revelando-se um seguidor de formalismos) e a desperdiçar tempo.”

O PA não se restringe à seleção de exercícios na qual os alunos adquirem conhecimentos e melhoram o seu desempenho motor. Há muitos outros aspetos a ter em consideração e outros que podemos ter em atenção em casos imprevisíveis, de modo a amenizar essas situações. A organização didático-metodológica é um dos fatores que influencia a rentabilização do tempo de aula, na qual devemos dar especial atenção na construção/definição dos exercícios, de modo a aproveitar o máximo de tempo possível da aula, evitando os tempos mortos na transição entre os exercícios. Durante a construção do PA, tentei prever como a aula iria decorrer, tentando antecipar os imprevistos, deixando por vezes alguns exercícios em “aberto”, de modo a tomar as decisões finais na aula, de acordo com o número de alunos, a quantidade de material, o espaço, etc.

O planeamento é dos instrumentos mais valiosos para o professor, pois reflete o aperfeiçoamento das capacidades e das habilidades, a transmissão de um repertório motor e de conhecimentos selecionados pelo professor e os pontos educativos necessários para o controlo de resultados (Bento, 2003).

4.1.3.4. A Flexibilização do Planeamento

As nossas aulas exigem uma boa preparação, de modo a estimular o desenvolvimento dos alunos, mas também devem ser “*horas felizes* para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p. 101).

O planeamento enquanto uma das principais tarefas do professor, a partir do qual este se guia para produzir um processo de EA de qualidade, está suscetível a imprevistos. Este documento deve ser visto como um guia, um apoio que permite delinear o melhor caminho para atingir os objetivos definidos e não como um documento rígido e inflexível. Desta forma, “a aula de Educação Física tem também que ser pensada em função de uma série de condicionalismos, de ordem externa, com grande influência no seu conteúdo e realização” (Bento, 2003, p. 122). Esta ideia reflete a flexibilidade que deve

caracterizar o planeamento, e a capacidade imprescindível do professor adaptar o seu planeamento às condições impostas.

Durante a construção dos diferentes níveis de planeamento, são vários os fatores que temos de ter em atenção neste processo, sendo alguns fatores mais específicos para cada nível, ou seja, se na configuração do planeamento anual tiver em consideração, as datas dos exames, feriados, atividades planeadas, não terei de me preocupar com estes fatores durante a construção da UD, preocupando-me com outros aspetos mais específicos deste nível de planeamento. Contudo, como é sabido, existem exceções, neste caso, a alteração das datas dos exames, por exemplo, é algo que não podemos prever, levando-nos a reformular a planificação. O não cumprimento do PA na sua totalidade, provavelmente irá provocar alterações na (s) aula (s) seguinte (s). Este é também um dos fatores que poderá conduzir os professores a alterarem o seu planeamento, por uma má gestão do tempo de aula (mais habitual nos professores inexperientes), ou pelo simples facto de os alunos não adquirirem os conhecimentos da forma que seria de esperar, tendo de despende mais tempo do que planeado. Este último caso aconteceu numa das minhas aulas do primeiro período, e está expresso no seguinte excerto:

Como resultado da desconcentração na aula de hoje, as dificuldades técnicas e táticas foram visíveis, fazendo com que o plano de aula não fosse cumprido na sua íntegra. Assim, não foi possível realizar o “jogo 2x2 temático” onde os alunos iriam, no contexto de jogo reduzido, aplicar tudo o que foi desenvolvido ao longo da aula. Porém, devido às dificuldades demonstradas, optei por não realizar o jogo 2x2 e despende mais tempo no exercício do “comunicação” onde os alunos demonstraram mais dificuldades em cumprir com os objetivos delineados. (Reflexão da aula nº9 e 10, 16 de Outubro)

Muitas das vezes, após diversas reflexões achamos que certos exercícios e a progressão definida para uma certa aula são os ideais para atingir os objetivos definidos e para que os alunos tenham sucesso e estejam motivados. Porém, ao chegarmos ao contexto de aula, percebemos que afinal há outra forma ou outro exercício mais eficaz para atingir tais objetivos, e pomo-lo em prática. Esta situação não significa que o planeamento não tenha

sido bem construído ou que o professor não tenha definido bem a progressão. Estas palavras pretendem, simplesmente, transmitir, que existem diferentes formas e estratégias para atingir o mesmo fim, podendo estas depender dos alunos, dos professores ou até mesmo do contexto. O seguinte excerto reflete a situação referida anteriormente:

O terceiro exercício da aula era destinado ao desenvolvimento do serviço por baixo, no entanto, optei por não realizar este exercício, mas dizer aos alunos para iniciarem o jogo 1x1 com serviço por baixo em vez de serviço em passe. Prefiri esta solução, pois achei que os alunos iam ficar mais motivados e o exercício iria ser mais dinâmico (Reflexão da aula nº 11 e 12, 23 de Outubro).

“Depois de uma boa aula pode estar-se esgotado mas também satisfeito e feliz”, pelo contrário, “uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor por vezes durante vários dias e mesmo semanas” (Bento, 2003, p. 101).

4.1.4. O Processo de Ensino-Aprendizagem

4.1.4.1. Gestão da Aula

A gestão da aula é um fator que tem uma enorme influência no ambiente de aprendizagem em que os alunos estão inseridos, sendo este, resultado do trabalho desenvolvido pelo professor, de modo a incrementar e manter um ambiente positivo propício à aprendizagem (Siedentop, 1991). Metzler (2011) define um ambiente positivo como aquele em que todos os alunos se sentem como uma parte valiosa do grupo, onde podem aprender num ambiente confortável. Por sua vez, num ambiente negativo, os alunos sentem-se isolados e ignorados, e os seus esforços para aprender são prejudicados por condições inseguras e prejudiciais causados pelo professor e/ou outros estudantes. Neste sentido, a criação de um ambiente propício à aprendizagem, ou seja, ambiente positivo, é uma habilidade fundamental do professor de EF, de modo a que este consiga atingir os objetivos que pretende. Mesquita (2005) refere que a gestão da aula está relacionada com o estabelecimento de ordem/disciplina, da qual fazem parte, um conjunto de

estratégias e procedimentos, adotados pelo professor com o objetivo de manter um clima benéfico à aprendizagem. Deste modo, a eficácia da aula de EF pode ser mais facilmente adquirida através de um conjunto de estratégias pró-ativas, cujo objetivo é o desenvolvimento e manutenção do comportamento apropriado dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000).

Não há dúvida de que os professores eficazes desenvolvem estratégias de gestão para promover um comportamento adequado, minimizando as interrupções e economizando o tempo. O objetivo desta gestão, nas aulas de EF, não se resume unicamente a uma questão física, mas sim, em desenvolver um clima positivo onde os alunos adquiram os conhecimentos definidos para cada aula, de acordo com os diferentes domínios (motor, cognitivo e sócio-afetivo) (Siedentop, 1991).

De acordo com Rosado & Ferreira (2009) o sistema de gestão das tarefas equivale a um plano de ação do professor, com a finalidade de gerir os recursos temporais, espaciais, materiais, sem deixar de parte o centro desta ação, os alunos, procurando obter elevados níveis de envolvimento, através da redução dos comportamentos desviantes, utilizando de forma eficaz o tempo. Assim sendo, tentei sempre ao longo das aulas, preocupar-me com a organização dos diferentes recursos, tendo sido o recurso temporal, o que por vezes suscitou algumas dificuldades, como está expresso da citação seguinte:

Esta segunda aula teve um desenrolar bem mais positivo em relação à aula anterior, tanto ao nível da organização como da motivação dos alunos. No entanto, a gestão do tempo de aula tem de ser melhorada de modo a que todas as equipas passem pelas três estações (Reflexão da Aula nº39 e 40, 19 de Fevereiro).

Os autores supracitados acrescentam que “a promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos ou praticantes, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros” (p. 185).

4.1.4.1.1. Regras e Rotinas

Um sistema eficaz de tarefas de organização começa com a criação de rotinas e o estabelecimento de regras que promovam comportamentos precisos nas aulas (Siedentop, 2008; Siedentop & Tannehill, 2000). Rosado & Ferreira (2009, p. 189) referem que “as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços”. Em relação às rotinas, os autores supracitados mencionam que estas “permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão” (p. 189). Segundo esta linha de pensamento, as principais regras e rotinas foram definidas na primeira aula.

Importa reforçar que para além das diretrizes gerais, normalmente definidas pela escola e grupo de EF, como por exemplo, a utilização da *t-shirt* da escola (o caso da minha escola cooperante), a entrada no pavilhão/balneários, o tempo de tolerância, entre outros, é necessário criar outras regras e rotinas que estão estreitamente relacionadas e adaptadas aos diferentes contextos de aula, às diversas modalidades lecionadas, mas também de acordo com as características da turma e do professor. Portanto, sempre que necessário ao longo das aulas, formam incrementadas novas diretrizes. Estas, geralmente são mais difíceis de serem interiorizadas pelos alunos. Na segunda aula, esta necessidade evidenciou-se de imediato, tendo sido um dos tópicos refletidos, como demonstra a seguinte citação:

Como já referi anteriormente, ao longo da aula, a turma mostrou-se mais organizada e atenta, no entanto é essencial trabalhar nas próximas aulas a responsabilidade, a autonomia, a concentração através da criação de algumas rotinas e de regras para que o ambiente na aula seja o mais propício para uma boa aprendizagem (Reflexão da Aula nº 3 e 4, 25 de Setembro).

Não podemos simplesmente ditar regras e rotinas. Mais importante do que as prescrever, é explicar a razão da sua criação e aplicação, até porque os alunos vão sempre questionar o porquê da sua existência. Caso estes não entendam as razões da criação de certas regras e rotinas, dificilmente irão cumprir com estas, dificultando a criação de um ambiente positivo. Isto vai ao encontro da opinião de Rosado & Ferreira (2009, p. 189) que defendem que, “uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante, é crucial”.

A implementação deste tipo de diretrizes, na turma que lecionei, não foi complicada. É certo que, por vezes, é necessário relembrar os alunos de algumas regras e rotinas, o que é normal. Este facto é ainda mais evidenciado sempre que o professor da turma muda, o que na maioria dos casos representa que algumas rotinas e regras irão ser alteradas. A “minha” turma, não estava habituada a algumas rotinas e regras que eu considero essenciais para o bom funcionamento da aula, como por exemplo: ajudar na montagem do material, caso fosse necessário, deslocarem-se rápido quando os chamava, ou manterem-se completamente em silêncio para que os pudesse instruir no mínimo tempo possível. Inicialmente, no que respeita a estes três exemplos, foi necessário chamar os alunos à atenção algumas vezes, até estas serem interiorizadas. Desta forma, achei importante explicar-lhes a importância da colaboração destes no cumprimento das regras e das rotinas, reforçando que os principais beneficiados seriam eles.

“A gestão de aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das regras, das rotinas” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 188). Para ultimar este tema, Siedentop & Tannehill (2000) reforçam a ideia de que uma eficiente organização da turma nas aulas de educação física, não ocorre simplesmente por si só.

4.1.4.2. Instrução: da Demonstração ao Feedback

A capacidade de transmitir informação é mais uma das muitas competências fundamentais que os professores devem desenvolver, sendo clara a sua importância no processo de EA. Neste sentido, a comunicação é considerada um dos fatores imprescindíveis da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades físicas e desportivas (Rosado & Mesquita, 2009).

A transmissão de informação, quando realizada de uma forma mais específica, ou seja, quando esta está diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino é denominada de instrução (Rosado & Mesquita, 2009; Siedentop, 1991). Esta deve caracterizar-se por uma linguagem simples e clara, sendo realizada pausadamente e através de poucas palavras, para que não se torne exaustiva (Mesquita, 2005). Rosado & Mesquita (2009) referem que a instrução, enquanto estratégia de ensino, reveste-se de distintas formas, devendo a informação ser emitida em três momentos: (1) antes da prática, com recurso a preleções/exposições, apresentação das tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de *feedbacks*; e (3) após a prática, pela análise da prática desenvolvida.

A aprendizagem, enquanto um processo individual (ninguém aprende por ninguém), pode ser fortemente influenciada, ao nível das aprendizagens dos alunos, pelo professor, se este estruturar o processo de instrução de forma adequada, ou seja, atendendo aos elementos envolvidos no processo de EA. Para tal, este deve cumprir com três etapas: análise da situação, tomada de decisões e aplicação (Mesquita, 2005), de modo a obter a máxima eficácia, pois, “a forma como a instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem das tarefas, o que influencia a realização das mesmas “ (p. 80). Porém, devemos de ter em consideração o nível de atenção que o(s) aluno(s) apresenta(m), devendo selecionar apenas a informação mais relevante (Rosado & Mesquita, 2009).

Desde sempre que o meu objetivo foi proporcionar aos alunos, o máximo tempo de empenhamento motor, e para tal, a instrução e os tempos de

transição tinham de ser o mais reduzido possível. Nas primeiras aulas, este objetivo não foi totalmente cumprido, como o seguinte excerto demonstra:

No que concerne à fase inicial da aula, tive de despende algum tempo, mais do que estava à espera, para organizar a turma e explicar os primeiros exercícios (Reflexão da Aula nº3 e 4, 25 de Setembro).

A partir deste momento, percebi que tinha de melhorar a minha instrução, focando-me nos objetivos definidos, nos aspetos indispensáveis da informação, realizando uma exposição sucinta e clara. Assim, “a exposição deve ser planeada para que se centre nos aspetos fundamentais do assunto a tratar, exigindo um conhecimento aprofundado da matéria em apreço; tratando-se de habilidades técnicas ou táticas a ensinar, importa ser um profundo conhecedor das componentes críticas de realização das ações motoras coletivas ou individuais” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 95). Tal como os autores supracitados defendem, devemos ter um conhecimento aprofundado da matéria a lecionar, de modo a conseguirmos corrigir os alunos, ajudando-os a evoluir até que atinjam os objetivos delineados. Neste seguimento, para além da preparação das aulas, sempre que me sentia mais insegura com alguma matéria, procurei pesquisar de modo a aumentar o meu conhecimento, aumentando a minha confiança e assim conseguir ajudar de uma forma mais eficaz os alunos.

De modo a otimizar este processo, são várias as estratégias a utilizar. De acordo com Rosado & Mesquita (2009, p. 96) “o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”. Desta forma, faz sentido utilizarmos a demonstração, as palavras-chave e o questionamento, como forma de otimizar a instrução, aumentando a eficácia do processo de EA.

A **demonstração**, sempre que realizada nas aulas, foi acompanhada por informação verbal, de modo a facilitar o entendimento por parte dos alunos, focando a sua atenção nas componentes críticas. Esta estratégia foi muito

utilizada ao longo do ano letivo, tendo sido utilizada em todas as modalidades lecionadas, sem exceção. Para que esta desenvolva resultados positivos, “deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (tal não significa ser um grande executante mas alguém que possa dar uma ideia global correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa) ” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 97). Os mesmos autores defendem, que o professor deve seleccionar, sempre que possível, um ou mais alunos para realizarem a demonstração, libertando-o para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos fundamentais a absorver, complementando esta estratégia com informação verbal. No entanto, é importante que, por vezes, seja o professor a realizar a demonstração, uma vez que esta pode contribuir para que os alunos criem uma imagem mais positiva do professor e da atividade desportiva em questão.

Apesar de esta estratégia promover resultados bastante satisfatórios, é necessário ter em consideração a escolha dos alunos que irão demonstrar a tarefa em causa, podendo esta variar de acordo com diversos fatores. Assim sendo, sempre que achei pertinente, era eu quem executava a demonstração de modo a proteger os alunos de situações humilhantes, mas também como forma de reduzir o tempo de instrução. Para que tal corresse como planeado, foi necessário ter em consideração, a posição e distância dos observadores e o nível de atenção destes, para que compreendessem o proposto sem ser preciso despende mais tempo de instrução (Rosado & Mesquita, 2009).

Todavia, a eficácia da demonstração não se limita à pertinência da sua utilização, pois esta deve ser complementada com informação verbal facilitando um aumento dos ganhos da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). Surgem então as **palavras-chave** como uma estratégia instrucional que complementa a demonstração. Estas devem focar a atenção dos alunos nos aspetos fundamentais da tarefa, uma vez que são conceitos que incluem, na maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras. Neste sentido, para que esta se torne mais eficaz, é necessário emitir um número limitado de palavras-chave, mesmo que as habilidades compreendam a junção de diferentes componentes, de modo a evitar uma sobrecarga de informação. (Rosado &

Mesquita, 2009). A emissão excessiva de palavras-chave, quando somos inexperientes, é muito comum, impedindo que os alunos se foquem no essencial. Porém, a minha experiência enquanto treinadora, apesar de não ser muito extensa, ajudou-me bastante na utilização desta estratégia, tendo desenvolvido ainda mais, a minha capacidade de emitir palavras-chave, juntamente com outras estratégias. A utilização das palavras-chave, não se deve cingir a momentos de demonstração, mas também às correções proferidas aos alunos, dado que há uma estreita relação entre as diferentes estratégias instrucionais.

Uma outra estratégia muito utilizada no processo de EA, com o objetivo de otimizar a instrução, é o **questionamento**. Esta é essencialmente usada na verificação do grau de compreensão da informação transmitida, podendo ser aplicada de duas formas distintas. Uma das estratégias utilizadas passa por perguntar se os alunos têm dúvidas, ou então, “questionar diretamente os alunos com questões relevantes sobre a informação transmitida” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 101). Contudo, para além destas duas estratégias referidas, normalmente, quando abordava uma matéria pela primeira vez, questionava os alunos de modo a averiguar o conhecimento destes acerca do assunto. Ou seja, funcionava como uma forma de avaliação diagnóstica do domínio cognitivo destes, acerca de determinada matéria. Esta estratégia permitiu-me, muitas vezes, reduzir a instrução despendendo mais tempo para a prática.

O questionamento é igualmente, uma estratégia eficaz na utilização do estilo de ensino descoberta guiada, permitindo que os alunos, através de questões-problema, consigam refletir e assim resolver os problemas atingindo os objetivos pretendidos de forma autónoma.

A utilização do questionamento, em consonância com as restantes estratégias instrucionais mencionadas, ajudou-me a manter os alunos um pouco mais focados. No entanto, como o nível de atenção e concentração, da turma em geral, era muito reduzido, por vezes foi difícil que estes conseguissem reter toda a informação transmitida, tendo de os chamar à atenção algumas vezes, tendo em algumas situações de prolongar a instrução, até que estes entendessem completamente as tarefas.

O **feedback** (FB), ao nível das atividades desportivas, corresponde à reação do professor ao desempenho do (s) aluno (s), ou seja, à transmissão de um conjunto de informações acerca de como o aluno executou a ação, podendo assumir diferentes formas de manifestação (auditivo, visual, tátil-quinestésico e misto) (Mesquita, 2005). Pessoalmente, penso que utilizei as diversas formas de FB, tendo optado por cada uma delas de acordo com a situação em questão, utilizando por vezes duas em simultâneo (auditivo-visual).

Para que o professor consiga emitir FB adequados é necessário saber observar e detetar o erro, sendo “a qualidade deste processo de diagnóstico que vai determinar, em grande medida, a qualidade da intervenção” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 85). A capacidade de observar exige um vasto conhecimento acerca da matéria, não sendo uma capacidade facilmente adquirida, pois exige alguma prática/experiência. Neste sentido, Rosado & Mesquita (2009) mencionam que o FB é fruto, de tomadas de decisão com base nas informações recolhidas durante a observação, formal ou informal, abarcando a análise da resposta motora do aluno, mas também o ambiente em que ela se envolve. Com isto, é facilmente visível a grandeza desta interação pedagógica, não sendo suficiente dizer aos alunos se a sua execução está ou não correta, é necessário explicar o que é considerado correto ou incorreto e como fazer para melhorar.

Siedentop (2008) defende, que a forma mais rápida de aperfeiçoar as habilidades é a praticá-las e a obter FB adequados. De facto, a apropriação dos FB ao nível de desempenho dos alunos, é uma mais-valia, dado que interfere positivamente nos resultados das aprendizagens (Rosado & Mesquita, 2009), ou seja, o facto de o FB permitir ao atleta o confronto imediato com a sua prestação, este influencia o seu desempenho, a curto e a longo prazo (Mesquita, 2005).

O professor, quando não domina o conteúdo, dificilmente consegue detetar os erros dos alunos e assim emitir FB corretos. Como refere Mesquita (2005), a qualidade do FB está completamente dependente dos conhecimentos do professor e da sua capacidade em fornecer informação ao aluno acerca do seu desempenho. Desta forma, o FB é produto da capacidade do professor em:

detetar e focar os erros fundamentais; corrigir no tempo e no espaço determinados erros observados; escolher o tipo de reação, de acordo com a origem do erro e a idade do aluno. Ao longo deste ano letivo, nas diversas modalidades, utilizei com muita frequência esta ferramenta, sem sentir grandes dificuldades. Porém, quando comecei a lecionar Futebol, não conseguia emitir tantos FB como desejava, porque não sabia no que me focar. Prontamente, procurei resolver esta dificuldade, não deixando que esta atrapalhasse tudo o que já tinha conseguido até ali. Assim sendo, procurei simplificar os critérios de êxito e assim focar-me no essencial, tendo tido resultados positivos nas seguintes aulas.

No geral, a maioria dos FB emitidos pelos professores são individuais. Todavia, se o nível de prática dos alunos for semelhante, e vários alunos cometerem os mesmos erros de execução, o professor pode emitir FB para o grupo ou para toda a turma, se achar mais vantajoso (Rosado & Mesquita, 2009). No entanto, para além de refletirmos sobre a melhor forma de ajudar os alunos a corrigir os seus erros, emitir FB não é suficiente. Devemos averiguar, se estes surtiram o efeito desejado. Este é um aspeto que todos os professores deveriam ter em consideração, dado que nem todos os alunos reagem da mesma forma, devendo ter em consideração a sua individualização.

Nos exercícios seguintes, algumas alunas demonstraram dificuldades na realização do serviço por baixo, uma vez que lançavam a bola ao ar para realizarem o serviço, o que dificulta o controlo da bola. Ao identificar este erro, emiti imediatamente feedbacks, tendo notado, instantaneamente, algumas melhoria (Reflexão da Aula nº13 e 14, 30 de Outubro).

Um outro aspeto que devemos contemplar quando emitimos FB é a sua relação com a informação que emitimos durante a apresentação das tarefas. Com isto, o FB deve funcionar como um reforço da informação emitida inicialmente, antes da prática (Rosado & Mesquita, 2009).

4.1.4.3. Modelos de Ensino

Ao longo do EP foram vários os **modelos e estilos de ensino** utilizados, com o objetivo único de proporcionar um ensino motivador que garantisse a aprendizagem dos conteúdos lecionados. Neste sentido, Siedentop (1991) sugere que a educação é mais eficaz quando os professores adaptam as estratégias instrucionais ao contexto em que decorre o processo de EA.

Não existe um modelo de ensino totalmente infalível que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, ou seja, que vá de encontro às necessidades particulares dos alunos, às características e preferências do professor, ao contexto em que decorrerá o ensino, às modalidades e conteúdos que se pretende lecionar proporcionando uma aprendizagem completamente eficaz (Siedentop, 1991). De acordo com o mesmo autor, é normal que alguns professores se sintam mais à vontade com uns modelos de ensino do que outros. Sem dúvida, que os professores tendem a ter um melhor desempenho quando utilizam um modelo em que acreditam ser eficaz, e não com o que eles se sentem mais confortáveis.

Apesar da variedade de modelos e estilos utilizados, estes não foram utilizados na sua íntegra, sendo utilizadas algumas características que melhor se adequavam ao contexto em causa. Assim sendo, Mesquita & Graça (2009, p. 46) referem que “entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”.

No início do ano letivo, o reduzido conhecimento acerca da minha turma, levou-me a adotar o **Modelo de Instrução Direta (MID)**, com o principal objetivo de obter a máxima eficácia nas atividades propostas. Este modelo “caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem”, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos alunos são tarefas do professor (Mesquita & Graça, 2009, p. 48). Contudo, este não foi o único modelo adotado. Como a modalidade em questão no primeiro período foi o

Voleibol, achei fundamental inserir algumas particulares do **Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)**, utilizando as características de ambos os modelos que melhor se adequavam ao contexto em questão. Dado que o MAPJ enfatiza o desenvolvimento de competências para jogar Voleibol, o ensino da técnica fica “dependente” do ensino da tática. Porém, este modelo não se fica por aqui. Este salienta a “necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do *fair play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora)” (Mesquita, 2006; Mesquita et al., 2013, p. 78).

Uma vez que a UD de Voleibol foi a mais extensa, ocupando basicamente o primeiro período, tive oportunidade, de nas últimas duas aulas realizar um torneio. Com este torneio, para além dos alunos aplicarem todos os conhecimentos e conteúdos que adquiriram ao longo das aulas, quis também, desenvolver a autonomia e responsabilização destes. Para tal, formei equipas equilibradas, construí um quadro competitivo, e aproveitei para utilizar mais algumas particularidades do **Modelo de Educação Desportiva (MED)**. Ou seja, a integração dos alunos em equipas, de modo a desenvolver o sentimento de pertença ao grupo, o espírito de entreajuda e a cooperação; a atribuição de diferentes papéis aos alunos (treinadores, estatísticos, jogadores), de modo a “harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados” (Mesquita & Graça, 2009, p. 62).

No final deste primeiro período, a evolução dos alunos foi notória, levando-me a acreditar que utilizei de forma adequada os diferentes modelos de ensino.

No segundo período, algumas características do MID mantiveram-se. Contudo, alguns estilos/estratégias de ensino foram mais evidentes nesta fase,

como por exemplo, a aprendizagem cooperativa e o estilo de ensino tarefa. Inicialmente a modalidade lecionada foi a Ginástica, tendo sido utilizado a estratégia de ensino da aprendizagem cooperativa na introdução à Acrobática. Com esta estratégia pretendia que os alunos desenvolvessem ainda mais a sua autonomia, cooperação e responsabilização. Neste sentido, comecei por criar pequenos grupos de trabalho, que segundo Siedentop (1991) é uma estrutura comum na aprendizagem cooperativa. Estes grupos foram criados para que os alunos pudessem treinar as posições acrobáticas com o objetivo final de construir uma coreografia a partir do qual foram avaliados.

Como só tínhamos aulas uma vez por semana, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo de aula, optamos por dividir a aula em duas partes, uma delas direcionada para a Ginástica Acrobática e a outra para a Ginástica Artística (solo e aparelhos). Como já referi, na abordagem à Ginástica Acrobática optei por utilizar a aprendizagem cooperativa. Porém, na Ginástica Artística, juntamente com os meus colegas do NE e a PC, decidimos utilizar o estilo de ensino tarefa, devido aos diferentes níveis que existiam nas nossas turmas, mas também como forma de organizarmos a aula de acordo com o material e espaço disponível. Siedentop (1991) menciona que uma das vantagens desta estratégia é a possibilidade de acomodar diferentes níveis de uma habilidade numa só estação.

Neste seguimento, inicialmente, foram entregues a cada aluno, uma ficha com os elementos que estes deveriam realizar, tanto no solo, como nos aparelhos (boque e minitrampolim), correspondendo ao nível 1 (nível inicial). Assim que os alunos realizavam corretamente todos os elementos do nível 1, foi-lhes fornecida a ficha com os elementos correspondentes ao nível 2 (nível intermédio), até que estes conseguissem atingir o nível 3 (nível avançado). Sempre que os alunos achassem que já conseguiam realizar um determinado elemento corretamente, estes chamavam-me para avaliá-los e caso executassem bem o elemento, fazia uma rúbrica à frente do elemento avaliado.

Esta estratégia permitiu que cada aluno trabalhasse ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades.

Ainda no segundo período, lecionei três modalidades do Atletismo: Lançamento do Peso, Barreiras e Triplo Salto. Nesta modalidade foi-nos sugerido pela PC a utilização do MED. No caso da minha turma, algumas particularidades do Modelo de Instrução Direta, foram utilizadas em conjunto com o MED. A junção destes dois modelos revelou-se essencial devido à reduzida autonomia que os meus alunos foram demonstrando, tendo sido, ao longo do ano, realizado um trabalho progressivo a este nível.

A aplicação do MED nas aulas de Atletismo, para mim tornou-se complicado, pelo facto de os alunos realizarem três modalidades distintas na mesma aula, mas principalmente por ter realizado a recolha de dados para o meu estudo nestas aulas, mais especificamente na estação do triplo salto. Esta situação fez com que a minha atenção fosse principalmente para esta estação, descurando um pouco as restantes. A solução encontrada passou pela intervenção dos meus colegas do NE nas restantes estações, com o principal intuito dos alunos perceberem que estavam a ser observados, mas também para os ajudar com as dificuldades. Esta situação foi desconfortável para mim, pelo facto de notar que os alunos não evoluíram como eu gostava.

Por fim, no terceiro período, o modelo predominante foi o Modelo de Instrução Direta, pelo simples facto de os alunos demonstrarem uma reduzida autonomia e motivação nas aulas, mesmo quando a modalidade abordada era aquela que eles tanto desejavam, como por exemplo o Futebol, no caso dos rapazes. Outra das razões pela qual optei por este modelo foi a presença de dois níveis completamente distintos na turma.

Apesar de ter tomado a decisão de utilizar este modelo, alguns alunos, de forma autónoma, adotaram algumas características da aprendizagem cooperativa, o que me deixou bastante orgulhosa.

4.1.4.4. Relação Professor-Aluno nas Aulas de Educação Física

Enquanto aluna, a maioria das minhas vivências foram marcadas por uma forte relação com os professores, não só no contexto escolar, como fora deste. A criação de uma relação afetiva entre o professor e o aluno foi uma das

minhas preocupações durante o EP. Esta teve a finalidade de fomentar nos alunos o gosto pela disciplina, o respeito mútuo e a confiança. Seguindo esta ordem de ideias, Ribeiro & Jutras (2006) referem que uma relação afetiva é valorizada no processo de EA, na medida em que contribui para a criação de um ambiente de compreensão, confiança, respeito mútuo e motivação, que trazem benefícios para a aprendizagem escolar. Deste modo, “na interação professor-aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco de diversas situações” que promovem esta interação, sobretudo no que respeita à socialização, uma vez que prepara os alunos para a convivência em grupo e em sociedade (Vasconcelos et al., 2005, p. 2).

Para muitos, o ensino não passa de uma mera transmissão de conhecimentos, todavia, este não se restringe a esta função. Segundo Postic (2007) a relação educativa abrange as relações sociais que se estabelecem entre o educador e os alunos para atingir objetivos educativos, numa estrutura institucional específica, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis. Assim sendo, é importante que na relação professor-aluno sejam contemplados tanto os aspetos cognitivos como os aspetos afetivos desta relação. Ou seja, para além da gestão dos conteúdos, a gestão de relações afetivas, é mais uma das competências que um professor competente deve abarcar.

Infelizmente, durante a formação inicial de professores, este tema é pouco ou nada desenvolvido. Ribeiro & Jutras (2006) concordam com esta afirmação, e reforçam que a relação educativa não tem o devido destaque durante a formação de professores. Com isto, seria injusta se não reforçasse que, durante a nossa formação inicial, a qualidade de conhecimentos metodológicos e pedagógicos adquiridos foi enorme. Todavia, esta poderia ter sido colossal se tivesse sido complementada com as questões relacionais.

Tendo por base tudo o que já foi exposto, durante o EP, procurei que o respeito mútuo, a confiança e a motivação fossem fatores primordiais durante as minhas aulas. Por outro lado, se eu tentasse construir a minha autoridade exigindo obediência, impondo as minhas vontades e valores, apenas iria

contribuir para uma relação autoritária, a partir da qual o respeito dos alunos iria ser baseado no medo das punições (Vasconcelos et al., 2005). Esta estratégia, não é de todo a melhor, podendo criar um ambiente catastrófico, comprometendo todo o processo de EA. “Já o professor que mantém relações baseadas no respeito mútuo obterá autoridade por competência” (Vasconcelos et al., 2005, p. 5). Desta forma, tentei que os alunos me vissem como uma professora que tinham de respeitar, mas também em quem podiam confiar, não só no contexto de aula, como fora deste. Assim, um dos principais objetivos para este ano letivo, foi criar e manter uma relação sócio-afetiva com os alunos, com limites bem definidos, mantendo a motivação destes nas aulas de EF. No entanto, para que este ambiente imperasse nas aulas, o elogio e o incentivo, não foram exclusivos. Ou seja, sempre que necessário, os alunos foram chamados à atenção, fazendo-os refletir sobre a situação e ajudando-os a evoluir. Do meu ponto de vista, é crucial realçar, que esta relação mais próxima com os alunos pode conduzir a uma melhoria da aprendizagem, como já foi referido. Porém, não podemos deixá-los ultrapassar os limites, de modo a evitar comportamento abusivos, que podem comprometer todo o processo de EA.

Este tipo de relação, não é uniforme, uma vez que depende de diversos fatores, como por exemplo, o contexto em que a escola está inserida, o tipo de alunos que a frequenta. Neste sentido, Postic (2007, p. 27) menciona que “apesar da unidade de lugar, a relação pedagógica não é única nem uniforme. Através das condições em que se efetua o ato de ensinar, diferem as relações sociais entre o professor e os seus alunos. Pode tratar-se de condições institucionais que variam segundo as nações e segundo as categorias de ensino, de condições sociológicas próprias do tipo de estabelecimento escolar ou do tipo de população escolar que o frequenta”. É importante que se perceba, que a relação afetiva criada no contexto escolar, não é construída sempre da mesma forma, utilizando as mesmas estratégias. Esta deve ser desenvolvida de acordo com as características dos alunos, da escola, e do respetivo professor. Até porque nem todos os alunos estão predispostos a criar

uma relação afetiva com os seus professores e o mesmo poderá acontecer na situação inversa.

Em modo de conclusão, Vasconcelos et al. (2005, p. 10) referem que “a educação constitui-se de relações interativas destacando-se entre estas, a relação professor-aluno e sua influencia para o processo de ensino e aprendizagem”. Assim, “a afetividade é, portanto, um fator dominante na relação educativa e um fator determinante do desempenho escolar” (Sêco, 1997, p. 64).

4.1.5. Observação

A observação é mais uma, das muitas capacidades que um professor de EF deve desenvolver ao longo da sua profissão. Esta não se limita ao “olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização”, ou seja, podemos dizer, de um modo geral, que a observação é a “constatação de factos” (Sarmiento, 2004, p. 161).

Quando observamos algo é com o propósito de atribuir um significado subjetivo, uma vez que este é inerente a cada observador. De acordo com Sarmiento (2004), quando olhamos para as coisas (objetos, pessoas, situações), cada um de nós atribui significados individuais diferenciados, um olhar com sentido particular. A forma como cada observador “olha” para as coisas pode ser influenciada por diversos fatores, como as suas vivências, o facto de não gostar do tipo de organização didática ou da sequência de situações, o que não faz com que este deixe de ser considerado um observador eficaz (Sarmiento, 2004).

As tarefas desportivas, enquanto tarefas complexas, abrangem elementos com algum grau de dificuldade de execução, onde a experiência e o conhecimento específico do observador podem influenciar a sua compreensão (Sarmiento, 2004). O mesmo autor acrescenta, que “a ‘experiência motora’ do observador é um critério da compreensão dos gestos, em ordem e sincronização” (p. 172). Para que os professores de EF sejam capazes de resolver problemas e melhorar a sua prática pedagógica, a capacidade de observação é essencial. É com este objetivo, que na formação de professores,

a observação é uma das tarefas solicitadas aos EE, durante a realização do EP. A observação das aulas dos colegas do NE, e de outros professores mais experientes, foi muito mais do que uma simples tarefa. Esta tornou-se em momentos de debate, de partilha, onde trocamos experiências, estratégias, soluções, com o objetivo de nas próximas aulas conseguirmos ultrapassar e resolver as dificuldades sentidas anteriormente. Ferreira (2013) diz-nos que observar aulas e falar sobre elas permite-nos aprender com os erros, sem os cometer. Possibilita-nos igualmente, observar ideias nas quais não pensamos (que podem não funcionar connosco).

Nas aulas de EF, “a observação é um instrumento, cujas fronteiras (inter)disciplinares se refletem nas reações do professor à prestação do aluno, as quais enfatizam a capacidade de ver e avaliar o movimento do aluno” (Sarmiento, 2004, p. 170). Para que esta tarefa seja simplificada, o primeiro passo a dar é a criação de objetivos comportamentais claros e precisos, que ajudem o professor a focar-se no essencial. Esta estratégia é crucial, de modo a que o professor consiga observar a discrepância entre o que o aluno faz e o que este pretende que ele faça, ajudando-o a intervir de forma correta, de modo a que o aluno evidencie melhorias (Sarmiento, 2004). No que respeita à avaliação, a criação de critérios simples e concretos, que não causem dúvidas auxiliam muito o professor, no desempenho desta função. Estas foram as principais estratégias que utilizei de modo a simplificar ao máximo, esta árdua tarefa. Todavia, existem sempre certas modalidades nas quais algumas dificuldades se evidenciam mais facilmente. Particularmente, o Futebol foi a modalidade que mais me dificultou a vida num momento decisivo, mais especificamente na avaliação sumativa. Após dois períodos, em que observei e avalei diversas modalidades, tanto coletivas como individuais, eis que chegou a modalidade que me criou novos desafios. As estratégias mencionadas anteriormente foram igualmente postas em prática. Porém, desta vez o tempo foi um fator decisivo desta avaliação, de modo a conseguir avaliar de forma equitativa todos os alunos. É certo, que quando estamos mais familiarizados com certas modalidades, a observação torna-se uma tarefa mais simples. Mas, esta não deixa de ser complexa, exigindo uma elevada prática no decorrer na

profissão docente, sendo uma capacidade que deve ser constantemente otimizada.

Em modo de conclusão, a observação é então, “um processo ativo e complexo, cujas diferenças entre observadores ou entre contextos permitem percepções diferentes, mas raramente um decalque da realidade, não sendo estranho que grupos de pessoas com experiência semelhantes denunciem percepções idênticas, mas não necessariamente iguais (ou até diferentes), ou que o mesmo observador, em momentos diferentes ‘veja’ coisas diferentes” (Sarmiento, 2004, p. 162). Assim sendo, a “observação não é neutra nem, na grande maioria dos casos, isenta ou totalmente objetiva” (Sarmiento, 2004, p. 163).

4.1.6. Avaliação

Rosado, Dias, et al. (2002) definem a avaliação como uma estimativa, apreciação, o cálculo do valor de alguma coisa. Neste sentido, os mesmos autores referem que “avaliar é uma atividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade”, tratando-se de um mecanismo básico de processamento de informação do Homem (p. 19).

Segundo Bento (2003), concomitantemente, a planificação e a realização do ensino, a análise e a avaliação, fazem parte das principais tarefas do professor. Embora, cada uma apresente as suas características, estas estão intimamente ligadas, não sendo viável descurar nenhuma delas. No decorrer do EP, a tarefa de avaliar revelou-se uma das mais complexas, principalmente no início do ano letivo.

No contexto escolar, o professor torna-se o instrumento de recolha de dados, a partir do qual, a validade e fidelidade são dependentes da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (Rosado, Colaço, et al., 2002). Por tudo isto, não existem critérios de avaliação absolutamente neutros ou isentos, aceitando-se a inexistência de uma objetividade total (Rosado, Dias, et al., 2002).

De modo a combater ao máximo esta problemática da neutralidade no processo de avaliação optei pela avaliação criterial, ou seja, o conhecimento do aluno foi avaliado a partir de critérios pré-estabelecidos que foram constituídos pelos objetivos de ensino. Este padrão de referência, ou comparação, facilita um pouco esta árdua tarefa ao professor, mas também ajuda os alunos a compreenderem como a sua avaliação é realizada, sem que seja feita, necessariamente, qualquer comparação entre os alunos. Rosado, Dias, et al. (2002, p. 32) mencionam que, “no que se refere à Educação Física (...) e numa perspectiva de avaliação formativa, a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada uma avaliação referida ao critério, isto é, em função dos objetivos definidos.”

De modo a cumprir com a avaliação criterial, foi necessário ir de encontro aos critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo de EF e aos respectivos valores percentuais estipulados. Os critérios foram divididos em três competências: competências do conhecimento (domínio cognitivo); competências de ação (domínio psicomotor) e competências atitudinais (domínio sócio-afetivo). Desta forma, o domínio cognitivo tinha um peso de 10%, tendo sido avaliado através de um mini-teste escrito, com o objetivo de avaliar o nível do conhecimento teórico acerca das respetivas modalidades abordadas ao longo do ano. No que concerne ao domínio psicomotor, este tinha um peso de 65%, sendo que 5% se destinava à evolução. Este domínio foi avaliado através dos objetivos e critérios definidos nos MEC das diversas modalidades. Por fim, o domínio sócio-afetivo tinha um peso de 25%, na qual 10% correspondiam à assiduidade e pontualidade e os restantes 15% à cooperação, responsabilidade e comportamento.

A partir dos critérios estabelecidos pelo grupo de EF, é possível apurar que a classificação dos alunos foi executada através de uma perspectiva holística, ou seja, não se resumiu ao saber-fazer (domínio psicomotor), mas também ao saber-ser (domínio sócio-afetivo) e ao saber (domínio cognitivo). Embora cada domínio tenha um valor percentual distinto, a sua importância não é inferior, sendo necessário investir em todos os domínios para atingir os objetivos delineados com a máxima eficácia.

Consequentemente, a classificação final atribuída a cada aluno resultou da média dos diferentes valores obtidos nos diferentes domínios e do peso atribuído a cada um deles, sendo transformada no final, numa nota de 0 a 5.

No que respeita aos momentos em que a avaliação foi realizada, esta decorreu em três momentos distintos: no início (avaliação inicial), a meio da UD (avaliação intermédia) e no final (avaliação final).

A avaliação inicial tem um carácter diagnóstico que, segundo Rosado, Dias, et al. (2002, p. 70) “permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos”. Este tipo de avaliação foi sempre realizado no início de cada UD, de modo a verificar se os alunos possuíam os conhecimentos necessários para dar início a novas aprendizagens e também se os alunos já tinham conhecimentos da matéria que ia ensinar. Esta avaliação permite adaptar os objetivos, os conteúdos, as estratégias e as atividades às capacidades dos alunos, sempre que necessário, possibilitando uma prática individualizada, mas que ao mesmo tempo agregue toda a turma. Esta avaliação foi consumada através de grelhas previamente construídas para cada modalidade. A primeira modalidade na qual realizei este tipo de avaliação foi o Voleibol, na qual estou à vontade. O facto de estar habituada a observar esta modalidade, ajudou-me na identificação das principais dificuldades dos alunos, dispensando menos tempo do que era esperado na avaliação diagnóstica.

A avaliação intermédia tem uma função formativa que permite, regular o processo de EA sempre que seja pertinente, através da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, adaptando e adequando as tarefas aos alunos (Ferreira, 2013; Rosado, Dias, et al., 2002). Esta avaliação foi efectuada de forma contínua, através da observação e análise do desempenho dos alunos nas diversas tarefas, proporcionando-me momentos de reflexão acerca do processo de EA. Os dados recolhidos através da avaliação intermédia/formativa para além de terem sido formalizados nas avaliações sumativas, ainda as complementaram, simplificando a árdua tarefa da

avaliação sumativa, permitindo-me, antecipadamente, ter uma noção das capacidades dos alunos.

Todo este processo avaliativo é findado através da avaliação final com um caráter sumativo. A componente classificativa da avaliação sumativa é descrita no Despacho Normativo 98 A/92, como um “juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno” (nº25). Rosado, Dias, et al. (2002, p. 66) mencionam que “a avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”, com o objetivo da atribuição de uma classificação por parte do docente. Como Ferreira (2013) refere, estamos frequentemente a avaliar, para depois, classificarmos, através da atribuição de uma nota. Classificar, é como atribuímos um mérito relativo aos alunos, a partir do qual é possível ordená-los segundo níveis de competência social. Assim sendo, a classificação é uma das formas de informar o aluno do seu grau de sucesso nas aprendizagens.

Para além do objetivo de classificar, a avaliação sumativa ajuda o professor a conferir se os objetivos definidos foram atingidos pelos alunos, mas também se as estratégias de ensino utilizadas proporcionaram os resultados esperados.

4.2. Integração e Participação na Escola

Visita de Estudo ao Estádio do Dragão e Museu do Futebol Clube do Porto

O núcleo de estágio decidiu organizar uma visita de estudo diferente, onde os nossos alunos pudessem aumentar o seu conhecimento desportivo e ao mesmo tempo vivenciar uma experiência divertida e motivadora. Nada melhor do que visitar o Estádio do Dragão e o Museu do Futebol Clube do Porto.

Esta ideia surgiu do facto de a maioria dos alunos não terem possibilidade de realizar esta visita com os seus familiares ou amigos e como uma motivação para as aulas de Futebol do 3º período. Deste modo, o facto de esta ser organizada no âmbito escolar o valor monetário torna-se mais acessível. É importante referir que a realização desta visita foi opcional. Apesar de se tornar monetariamente mais em conta, por ser realizada em grupo, existem famílias que não têm possibilidades para tal. Também o clubismo impede alguns alunos de visitarem a “casa” dos seus adversários. Porém, foi interessante perceber que alguns alunos compreenderam a finalidade desta visita, deixando o clubismo de lado.

Apesar do dia chuvoso e frio, a visita correu de uma forma positiva, deixando os alunos bastante satisfeitos e animados.

Esta manhã terminou com um agradável almoço com a minha turma, permitindo-me interagir um pouco mais com eles fora das aulas, e conhecê-los melhor.



Imagem 1: Visita de Estudo ao Estádio do Dragão de Museu do FCP

Evento Culminante de Atletismo

O Evento Culminante de Atletismo foi uma atividade do encargo total do meu núcleo de estágio (núcleo 1), com o apoio da professora cooperante. Este foi apenas direcionado para as turmas dos estudantes-estagiários do núcleo 1, ou seja, para o 9º ano (turmas C, E e F). O Evento Culminante foi composto pela competição de três modalidades do atletismo: Corrida de Barreiras, Lançamento do Peso e Triplo Salto. Ambas as provas foram realizadas tanto para o sexo masculino como para o feminino.

Esta atividade foi realizada durante a manhã, no horário de EF de uma das turmas, tendo-se prolongado um pouco mais, como previsto.

Iniciamos o evento com a apresentação das turmas, avançando imediatamente para a competição, de modo a cumprirmos com o programa definido.



Imagem 2: Corrida de Barreiras, Lançamento do Peso, Triplo Salto

Após a conclusão das competições, enquanto os resultados eram analisados, as turmas fizeram uma exibição das coreografias criadas nas aulas de Ginástica Acrobática no período anterior, para toda a comunidade escolar que quisesse assistir. Foram alguns os alunos e professores que assistiram a este evento, na qual os alunos demonstraram bastante interesse em participar. Infelizmente, este evento foi limitado.

Concluídas as exibições, passamos à entrega dos prémios e posteriormente ao lanche de convívio, terminando assim esta manhã competitiva.

Tarefas elaboradas na organização deste evento:

- Estruturação da competição
- Criação do Programa

- Elaboração do cartaz do evento;
- Requisição de material (aparelhagem, micro, *placard*);
- Convites para os Docentes e Diretor da Escola;
- Diplomas;
- Prémios (medalhas);
- Regulamento do Evento.

Receção dos Alunos das Escolas do 1º ciclo (4º ano)

A organização da receção dos alunos das escolas do 1º ciclo foi atribuída aos estudantes-estagiários, devido ao reduzido número de atividades organizadas por nós. Esta receção teve como objetivo demonstrarmos aos alunos do 4º ano, das diferentes escolas que rodeiam a escola cooperante, o porquê de optarem por esta, para continuarem o seu percurso académico.

Assim sendo, ficou a nosso cargo a estruturação das atividades que os alunos iriam realizar, quando visitassem a nossa escola. Em conjunto, optamos por iniciar as atividades com uma pequena coreografia, com o objetivo dos alunos aquecerem um pouco antes de iniciarem o circuito que preparamos. Este circuito era composto por três estações distintas: uma em que foram abordados jogo pré-desportivos; outra direcionada para o trabalho das capacidades condicionais e coordenativas; e por fim a estação da ginástica que era composta por exercícios de solo e aparelhos.

No decorrer da receção às diferentes escolas, foi visível a alegria e a motivação dos alunos, em geral, enquanto realizavam as atividades. Mesmo quando demonstravam cansaço, a vontade de realizar as tarefas foi sempre superior, deixando-nos bastante satisfeitos com a organização e escolha das atividades.

Gostei muito de organizar esta atividade em particular, não só pelo seu objetivo, mas também pelo contacto com crianças destas idades, que dão sempre outro brilho à nossa profissão.



Imagem 3: Atividades 1º ciclo

Visita ao Parque Aquático de Amarante

A visita ao parque aquático ocorreu no dia 3 de Junho, tendo sido a primeira vez que fui ao Parque Aquático de Amarante. Esta visita tinha como objetivo um dia lúdico, que marcasse o final do ano letivo, onde os alunos podiam interagir, divertindo-se de uma forma diferente. Fomos uns sortudos por termos tido um dia magnífico, com céu limpo e temperatura elevada, que proporcionou uma grande alegria, não só aos alunos, como também aos professores acompanhantes nesta viagem.

O meu papel nesta atividade baseou-se principalmente, na organização e vigilância dos alunos que nos acompanharam nesta atividade. Para além destas funções, foi possível interagir com os alunos, mesmo aqueles que não foram nossos alunos,

Este dia marcou o último contacto que tive com alguns alunos da minha turma, culminando o final deste ano letivo de uma forma diferente e bastante divertida.



Imagem 4: Visita ao Parque Aquático de Amarante

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

5.1. O Impacto do Apoio Visual na Retenção de Informação

5.1.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo verificar se existiam diferenças na retenção, por parte dos alunos, relativamente à informação emitida pelo professor, quando esta era, ou não, acompanhada por apoio visual. Esta foi realizada através da análise da coerência entre a informação que o professor transmite e a reprodução verbal dessa informação por parte do aluno nas aulas de Atletismo. Deste estudo fizeram parte catorze alunos do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre catorze e os dezassete anos. A recolha de dados foi conseguida através da gravação áudio, de duas aulas de 90 minutos, da unidade didática de Atletismo. Imediatamente após o professor terminar a instrução de um exercício, foi selecionado um aluno aleatoriamente para, à parte do resto da turma, responder a uma questão: “És capaz de repetir exatamente, ou por palavras tuas, a instrução do professor?”. Para tratar os dados obtidos no estudo, utilizou-se uma adaptação do *Sistema de Análise da Retenção de Informação* desenvolvido por Costa (2012). O *Sistema de Análise da Retenção de Informação* contempla dois grupos (sem apoio visual e com apoio visual) e duas variáveis (número de ideias transmitidas pelo professor e número de ideias reproduzidas pelos alunos). Finalmente foi estabelecida a coerência em percentagem, entre as duas variáveis supracitadas. Como principal conclusão, foi possível verificar que os alunos do grupo com apoio visual, conseguiram reter mais informação do que os alunos do grupo sem apoio visual.

PALAVRAS-CHAVE: RETENÇÃO DE INFORMAÇÃO, INSTRUÇÃO, APOIO VISUAL, ATENÇÃO

5.1.2. Introdução

A comunicação é uma das capacidades mais importantes que um professor deve desenvolver. Segundo Rosado & Mesquita (2009), no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas a capacidade de comunicar constitui um dos fatores fundamentais da eficácia pedagógica.

A instrução, de acordo com Lima et al. (s/d), é definida como a informação verbal transmitida pelo professor orientada para os objetivos e conteúdos de aprendizagem. Neste sentido, os mesmos autores defendem que as estratégias instrucionais e a forma como a instrução é realizada interferem na interpretação dos alunos em relação ao conteúdo e à organização.

Para podermos ensinar algo, o nosso principal objetivo é que o aluno compreenda a informação, que selecione a informação fornecida pelo professor, retendo-a de modo a conseguir utilizá-la posteriormente. Porém, devemos ter em consideração o nível de atenção que o (s) aluno (s) apresenta (m), devendo selecionar apenas a informação mais relevante (Rosado & Mesquita, 2009). A atenção é fundamental na capacidade de retenção de informações relevantes, uma vez que é a partir desta que guardamos informações na memória de longa duração (Ladewig, 2000). Contudo, tendo em conta as diferentes situações de comunicação, não é fácil distinguir as variáveis que afetam o processamento de informação ou os fatores que determinam a retenção dessa informação. Ou seja, não se sabe, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou que não é interpretada de forma adequada (Mesquita et al., 2008). A quantidade e a qualidade da informação transmitida pelo professor são de extrema importância neste processo. Desta forma, a instrução deve caracterizar-se por uma linguagem simples e clara, sendo realizada pausadamente e através de poucas palavras, para que não se torne exaustiva (Mesquita, 2005). Todavia, segundo Barroja & Rosado (cit. por Lima et al. (s/d, p. 2)) “o sistema de tratamento de informação do ser humano tem uma capacidade limitada, o que significa que o atleta não trata, na maior parte dos

casos, toda a informação que recebe, mas apenas a que, em cada momento, considera mais relevante”.

De acordo com Rosado & Mesquita (2009) a nossa memória retém melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos, por outro lado, recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos. Na verdade, é importante reconhecer que entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz pode haver uma diferença, que aquilo que o aluno ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes retido. Existem assim, perdas sucessivas de informação que podem chegar aos 60% (Rosado et al., 2008). Este fenómeno designa-se de afunilamento instrucional (Rosado & Mesquita, 2009).

A reprodução, por parte dos alunos, da informação emitida pelo professor, é um aspeto fundamental para que os alunos sejam eficientes nas tarefas propostas, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de ideias, Lima et al. (s/d) mencionam que quando os alunos conseguem reproduzir o que o professor disse, parecem ter compreendido a informação. Pelo contrário, quando estes não percebem o que lhes foi dito, não solicitam uma nova explicação. Pedir aos alunos que repitam aquilo que lhes foi dito, é uma estratégia que pode ser utilizada para averiguar se os alunos compreenderam a informação.

Arends (2008) refere a teoria da aprendizagem social que defende que muito do que aprendemos resulta da observação dos outros. Deste modo, o autor supracitado menciona, que algo é adquirido, quando um observador assiste conscientemente a um dado comportamento, e depois coloca essa informação na memória a longo prazo.

Com o decorrer das aulas, foram cada vez mais perceptíveis os problemas de atenção e concentração da minha turma. Além de obrigar a interromper várias vezes a aula, levava à repetição da instrução do exercício, o que acabava por quebrar o ritmo da aula e impedir o cumprimento do planeamento.

Assim, surgiu da necessidade de verificar qual o nível de retenção de informação do aluno através da análise da coerência.

O presente estudo tem por objetivo verificar se existem diferenças na retenção, por parte dos alunos, da informação emitida pelo professor quando esta é, ou não, acompanhada por apoio visual. Esta será realizada através da análise da coerência entre a informação que o professor transmite e a reprodução verbal dessa informação por parte do aluno nas aulas de Atletismo.

5.1.3. Metodologia

5.1.3.1. Caracterização da Amostra

Deste estudo fizeram parte catorze alunos (6 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) do 9º ano de escolaridade, da Escola Básica Dr. Costa Matos. A idade dos participantes variou entre catorze (14) e os dezassete (17) anos, sendo a média de idades de 14 anos.

Neste estudo foram analisadas um total de 127 unidades de informação, das quais 87 correspondem às ideias transmitidas pelo professor e 40 às ideias reproduzidas pelos alunos.

5.1.3.2. Procedimento para a Recolha de Dados

A recolha de dados foi conseguida através da gravação áudio de duas aulas de 90 minutos, da unidade didática de atletismo. As aulas foram selecionadas de forma a não se encontrarem nem no início nem no final da unidade didática, dado que no início os alunos ainda não estão familiarizados com a modalidade, respetivos elementos técnicos e sua nomenclatura específica, contrastando com o final da unidade didática onde os alunos já devem dominar os conteúdos e respetivas determinantes técnicas, não necessitando de dispensar tanta atenção à instrução para referir as informações passadas pelo professor.

Na primeira aula de recolha de dados, os alunos foram informados que ao longo das próximas duas aulas iriam ser recrutados aleatoriamente para

responder a uma questão, assegurando desde logo a confidencialidade e anonimato dos intervenientes. Assim, procurou-se assegurar um comportamento o mais natural possível por parte dos alunos, sem fornecer indicadores à turma de que teriam de adotar uma atitude diferente da normal durante a instrução do exercício. Com o objetivo de manter o estudo o mais válido possível, foi pedido a cada participante para que não revelasse ao resto da turma qual o conteúdo da questão.

Para proceder à recolha da informação a ser posteriormente tratada, foi utilizado um telemóvel da marca/modelo *Samsung Galaxy SII GT-I9100*. Este serviu para gravar a instrução do professor e as respostas dos participantes. Imediatamente após o professor terminar a instrução de um exercício, aleatoriamente foi selecionado um aluno para, à parte do resto da turma, responder a uma questão: “És capaz de repetir exatamente, ou por palavras tuas, a instrução do professor?”

5.1.3.3. Instrumento Utilizado e Tratamento de Dados

Para tratar os dados obtidos no estudo, utilizou-se uma adaptação do *Sistema de Análise da Retenção de Informação* (SARI) desenvolvido por Costa (2012). Este instrumento resultou da adaptação do *Sistema de Análise da Informação Transmitida na Reação a Comportamentos Inapropriados*, desenvolvido por Januário et al. (2006), que por sua vez já havia sido adaptado do *Sistema de Observação do Feedback Pedagógico*, desenvolvido por Sarmiento et al. (1993).

O SARI contempla dois grupos (sem apoio visual e com apoio visual) e duas variáveis (número de ideias transmitidas pelo professor e número de ideias reproduzidas pelos alunos). Finalmente é estabelecida a coerência em percentagem, entre as duas variáveis supracitadas.

Quadro 1: Sistema de Análise da Retenção de Informação

Variável Grupo	Nº de Ideias Transmitidas pelo Professor	Nº de Ideias Reproduzidas pelos alunos	Coerência (%)
Sem Apoio Visual			
Com Apoio Visual			
Total			

Após a transcrição dos dados, calculou-se a coerência entre o número de ideias transmitidas pelo professor e o número de ideias reproduzidas pelos alunos, através da seguinte fórmula:

$$\% \text{ Coerência} = \frac{\text{Nº de ideias reproduzidas pelos alunos}}{\text{Nº de ideias transmitidas pelo professor}} \times 100$$

5.1.4. Análise e Discussão de Resultados

Através da observação do quadro 2 podemos verificar que das 87 unidades de informação transmitidas pelo professor, apenas 40 foram reproduzidas pelos alunos, fazendo-se notar uma maior retenção da informação emitida com o apoio visual (vídeo).

Assim, tal como pode ser comprovado no quadro 2, existe uma coerência de cerca de 46% entre a informação transmitida pelo professor e a reprodução verbal dessa mesma informação por parte dos alunos. No estudo realizado por Lima et al. (s/d) a coerência obtida foi igualmente reduzida (37,8%). Trata-se de um valor preocupante e que em parte justifica os problemas encontrados e que estimularam a realização deste estudo.

Estes valores vão ao encontro do que Breia & Rosado (2004) referem, quando afirmam que, uma parte significativa das mensagens é perdida na transmissão do exercício, já que no seu estudo verificaram que 31,3% da informação transmitida é perdida e conseqüentemente não é retida pelos alunos. Rosado et al. (2008) defendem estes valores, e referem que existem perdas consecutivas de informação que podem atingir os 60%.

Quadro 2: Coerência total entre nº de ideias transmitidas pelo professor e o nº de ideias reproduzidas pelos alunos.

Variável Grupo	Nº de Ideias Transmitidas pelo Professor	Nº de Ideias Reproduzidas pelos alunos	Coerência (%)
Sem Apoio Visual	39	16	41%
Com Apoio Visual	48	24	50%
Total	87	40	46%

Grupo sem Apoio Visual

Tal como podemos verificar no quadro 3, das 87 unidades de informação transmitidas pelo professor, apenas 39 foram transmitidas ao grupo “sem apoio visual”. Isto corresponde a 45% da informação transmitida pelo professor, o que reflete que o número de informações transmitidas ao grupo sem apoio visual foram inferiores ao grupo com apoio visual.

No mesmo quadro, podemos também observar que, das 39 ideias transmitidas pelo professor, apenas 16 são reproduzidas pelos alunos. Como resultado da perda de 23 unidades de informação, a coerência entre o número de ideias transmitidas pelo professor e o número de ideias reproduzidas pelos alunos é de 41%. Este é um valor preocupante, já que 59% da informação (mais de metade) transmitida ao grupo sem apoio visual não é retida, acabando

por prejudicar quer a prestação dos alunos quer a própria dinâmica do exercício. Este valor pode ser justificado com o motivo que levou à realização deste estudo, a reduzida atenção e concentração dos alunos. Este facto poderá ter sido intensificado, pelo facto de as aulas decorrer no espaço exterior.

Quadro 3: Coerência entre nº de ideias transmitidas pelo professor e o nº de ideias reproduzidas pelos alunos – Sem vídeo

Variável Grupo	Nº de Ideias Transmitidas pelo Professor	Nº de Ideias Reproduzidas pelos alunos	Coerência (%)
Sem Apoio Visual	39	16	41%

Grupo com Apoio Visual

No quadro 4 encontramos os valores registados para a coerência entre o número de ideias transmitidas pelo professor e o número de ideias reproduzidas pelos alunos do grupo “com apoio visual”. Através da sua análise, podemos verificar que das 87 unidades de informação transmitidas aos alunos, 48 foram emitidas ao grupo com apoio visual. Estas 48 unidades de informação correspondem a 55% da informação transmitida pelo professor, transparecendo que a transmissão de informação foi superior (10%) no grupo “com apoio visual).

No mesmo quadro podemos ainda observar o número de ideias reproduzidas pelos alunos assim como a coerência entre o número de ideias transmitidas pelo professor e o número de ideias reproduzidas pelos alunos. Das 48 ideias transmitidas pelo professor, 24 foram reproduzidas pelos alunos, o que, apesar das 24 unidades de informação perdidas, permite que a coerência entre o número de ideias transmitidas pelo professor e o número de ideias reproduzidas pelos alunos seja de 50%. Este não é um valor ideal mas, comparativamente com a coerência encontrada no grupo sem apoio visual,

acaba por se registar um aumento de cerca de 9%. Ainda assim, este resultado revela que 50% da informação transmitida aos alunos pertencentes ao grupo com apoio visual, não é retida e acaba por se perder. O valor superior para a coerência no grupo com apoio visual pode ser justificado pelo facto do vídeo tornar a informação transmitida mais motivante para os alunos, focalizando a atenção destes na sua observação. Este valor, demonstra que a utilização do vídeo como estratégia de apoio à informação transmitida aumenta ligeiramente a atenção dos alunos, e conseqüente uma superior retenção de informação. Esta ideia é sustentada por Rosado & Mesquita (2009) que relatam que o vídeo acompanhado por palavras-chave, emitidas pelo professor, afigura-se vantajoso.

Quadro 4: Coerência entre nº de ideias transmitidas pelo professor e o nº de ideias reproduzidas pelos alunos – Com vídeo

Variável Grupo	Nº de Ideias Transmitidas pelo Professor	Nº de Ideias Reproduzidas pelos alunos	Coerência (%)
Com Apoio Visual	48	24	50%

5.1.5. Conclusões

Após a realização deste estudo foi possível chegar às seguintes conclusões:

- Das 87 unidades de informação transmitidas pelo professor, 40 foram reproduzidas pelos alunos, levando a que, neste estudo, fosse alcançada uma coerência de 46% entre a informação transmitida pelo professor e a reprodução verbal dessa mesma informação, por parte dos alunos.

- Os alunos do grupo com apoio visual, conseguiram reter mais informação (50%), do que os alunos do grupo sem apoio visual (41%).
- Os alunos do grupo sem apoio visual conseguiram reproduzir 16 unidades de informação transmitidas pelo professor, alcançando uma coerência de 41%.
- Os alunos do grupo com apoio visual conseguiram reproduzir 24 unidades de informação transmitidas pelo professor, alcançando uma coerência de 50%.

5.1.6. Limitações do Estudo

Neste estudo verificaram-se algumas limitações, que caso fossem ultrapassadas podiam torná-lo mais evidente e interessante.

No que se refere à amostra, seria importante aumentar o número, de modo a obter resultados mais fiáveis, e ainda colocar o mesmo número de alunos de cada sexo, de modo a poderem ser feitas comparações entre estes.

Outra limitação do estudo é o reduzido número de aulas gravadas, que seria pertinente aumentar, de modo a engrandecer a sua fiabilidade. Desta forma, seria mais vantajoso, se o estudo fosse realizado numa unidade didática mais extensa.

5.1.7. Referências Bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Espanha: McGraw-Hill.
- Breia, E., & Rosado, A. (2004). Retenção de informação em episódios instrucionais típicos em treino desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 171-193.
- Costa, A. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: André Costa. Dissertação de Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e perceção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294-304.
- Ladewig, I. (2000). A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 3, 62-71.
- Lima, A. I., Mesquita, I., Rosado, A., & Januário, N. (s/d). Retenção da informação por parte dos atletas, da informação emitida pelo treinador em Voleibol. *Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa* Consult. 5 de Agosto de 2015, disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/Repositorio/ficheiros/Comprehension/ANEXO%206%20-%20Athlete's%20Retention%20of%20Coach's%20Instruction%20in%20volleyball%20training.pdf>
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 402-407.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-122). Lisboa: FMH.

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

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Eis que chegou o momento de findar mais um ciclo de formação, repleto de desafios, de experiências inesquecíveis, que definiram todo este processo. Um ano único na vida de qualquer EE, e em especial na minha. O EP proporcionou-me o contacto direto com a prática profissional com que sempre sonhei, tendo-se traduzido num momento formativo deveras gratificante, com aprendizagens repletas de significado.

Todo o processo vivenciado ao longo deste ano possibilitou o confronto dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, com a prática. Prática, que foi realizada num contexto real de ensino, em que a imprevisibilidade é intrínseca. Surgiu então, a necessidade de dar resposta aos desafios e exigências presentes neste percurso.

O estágio possibilitou o contacto e a possibilidade de melhorar diversos aspetos essenciais na prática profissional. Neste sentido, este permitiu: o confronto entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer; o contacto com problemas reais, que me levaram a procurar estratégias para os solucionar; melhorar as minhas competências ao nível das tarefas de gestão e organização do processo de EA; o desenvolvimento da minha capacidade de reflexão, que me levou sempre a procurar/pesquisar o melhor para a prática. Um outro aspeto, que gostaria de ter desenvolvido mais ao longo deste ano diz respeito à organização de eventos. Infelizmente, não tivemos muitas oportunidades para organizar eventos para a comunidade educativa. Porém, num futuro próximo espero ter essa possibilidade, pois é uma das capacidades que o professor deve desenvolver de modo a aumentar a sua eficácia profissional. Quem passa por esta experiência percebe facilmente que as funções e responsabilidades do professor não se restringem à lecionação. Esta profissão é muito mais complexa do que parece, pois exige que o professor seja capaz de planear, realizar, observar, avaliar e refletir, com o objetivo único de levar o(s) aluno(s) a atingirem o sucesso, os objetivos definidos.

A formação do professor não termina com o EP, esta deve ser contínua. O docente deve manter-se atualizado, acompanhando as mudanças e a

heterogeneidade da sociedade, procurando reformular as suas conceções e (re)construir a sua identidade profissional, transformando-se num profissional mais forte e consistente.

Como já referi, este ano, experienciei momentos e sentimentos excepcionais. Cada instante foi único, tornando este ano irrepetível. Foi um ano cheio de desafios, que só vieram acrescentar valor à minha formação. Um dos maiores desafios deste ano foi o contacto com três ciclos distintos (1º, 2º e 3º ciclos). Apesar de a turma que estava à minha responsabilidade ser do 3º ciclo (9º ano), tive oportunidade de lecionar uma UD de voleibol numa turma do 2º ciclo (6º ano), e por fim, ainda fui desafiada, juntamente com os meus colegas, de ambos os núcleos, a organizar atividades para alunos do 1º ciclo (4º ano). Experienciei momentos completamente distintos, desafiantes, que vieram favorecer, ainda mais a minha formação, o meu crescimento enquanto futura professora de EF.

Apesar de fazer um balanço positivo sobre a experiência que foi o EP, o sentimento de incerteza, de que um dia voltarei a este contexto enquanto professora, permanece enraizado. No entanto, foi com a esperança de que um dia este sonho vai voltar a concretizar-se, que realizei, com um enorme prazer e um sentimento de “missão cumprida” este mestrado. É verdade, que o futuro é incerto, mas se não lutar por ele, tentando alterá-lo, ninguém o fará por mim.

Irei manter o contacto com o ensino, apesar de o contexto em que estarei inserida ser um pouco diferente. Todavia, o facto de continuar ligada ao mundo do desporto, como treinadora, irá manter o meu desejo de voltar à escola vivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Espanha: McGraw-Hill.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-39). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S. (2001). *Vivências e perceções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem,UM.
- Costa, F. (1996). Formação de professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In F. Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.),

- Formação de professores em educação física: Conceções, investigação, prática* (pp. 9-32). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora estagiária para um professor estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 105-143). Porto: Editora FADEUP.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa* (2 ed.). Porto: Porto Editora.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2013). Formar professores de educação física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 19-28). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos coletivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. Porto: Editora FADEUP.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge & teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-65). Lisboa: FMH.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, 1ª Série, nº79, 2341-2356.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-31). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista Educacion*, 350, 203-218.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Tapada de Vale de Lobos: Padrões Culturais Editora.
- 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. 67-81). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-160). Porto: Editora FADEUP.
- Ribeiro, M., & Jutras, F. (2006). Representações sociais sobre a afetividade [Versão eletrónica]. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 39-45. Consult. 23 de Julho de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf>.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 91-103). Porto: Editora FADEUP.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 9-18). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à Educação física e às ciências do desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 99-148). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-90). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-204). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-122). Lisboa: FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: FMH.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., & Mars, H. (2012). *Introduction to physical education, fitness & sport* (8ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Vasconcelos, A., Silva, A., Martins, J., & Soares, L. (2005, 23 de Julho de 2015). A presença do diálogo na relação professor-aluno. V *Colóquio Internacional Paulo Freire*, disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/a%20presenca%20do%20dialogo%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf>
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledgee structures approach*. Champaign: Human Kintics Books.