

Estágio Profissional: A história do rapaz que sonhava em vir a tornar-se um girassol

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei N.º 74/2006, de 24 de março, e Decreto-Lei N.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Professora Cooperante: Mestre Cristina Ferraz

Rui Pedro da Silva Gomes Garcês

Porto, setembro de 2018

Ficha de Catalogação

Garcês, R. (2018). Estágio Profissional: A história do rapaz que sonhava em vir a tornar-se um girassol. Porto: R. Garcês. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL; SER PROFESSOR; SUPERAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmã e avó

por lutarem por mim e pelo meu sonho.

Este meu percurso foi o mais bonito, graças ao vosso carinho e apoio.

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de estágio só foi possível graças à colaboração e generosidade de muitas pessoas. Deixo uma pequena menção aos pilares que ajudaram a suportar o “peso”, quando o meu corpo não o conseguia sozinho.

Aos meus pais (**Zé e Lena**), por todo o sacrifício feito para chegar onde estou hoje. Por me ensinarem a ter fé e disciplina, e pelos valores e conselhos “oferecidos” ao longo de toda a minha vida.

À minha irmã (**Joana**), por nunca me deixar baixar os braços, e mostrar-me a força necessária para alcançar os meus objetivos.

À minha avó (**Prudência**), pelo amor, dedicação e apoio incondicional, nesta nova experiência: o Estágio Profissional.

Aos meus colegas de estágio (**Ana e Diogo**), por me mostrarem o valor do trabalho de equipa, pela solidariedade profissional, pelas lágrimas, pelos sorrisos, e sobretudo pelas amizades que levo para a vida.

À **Mestre Cristina Ferraz**, por ter sido o meu “báculo” durante todo este ano. A si devo a maior lição que levo do estágio para a minha vida: o saber sorrir face às adversidades. Obrigado por todas as palavras de encorajamento, levo-as no coração.

À **Professora Doutora Paula Queirós**, pela sabedoria, disponibilidade e frontalidade para me orientar e fazer de mim uma pessoa e profissional ainda melhor do que era quando aqui cheguei.

À minha **Turma Residente**, e a todos os meninos do desporto escolar do grupo **Pinta & Classe**, por me permitirem crescer e poder aprender convosco.

Foram sem dúvida as primeiras sementes que germinaram nesta minha ainda curta passagem pelo ensino.

A **mim**, por ter conseguido manter-me a pessoa que sou. Por me ter permitido crescer, por lutar e acreditar que o segredo para o sucesso reside em nunca nos darmos por satisfeitos em nada na nossa vida (é sempre possível fazer mais e melhor).

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XXI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1 Apresentação.....	3
2.2 Expetativas Iniciais.....	5
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	9
3.1 Entendimento de Estágio	9
3.2 A Escola como Instituição	9
3.3 A Escola Secundária de Penafiel.....	10
3.4 Núcleo de Estágio.....	12
3.5 Turma Residente.....	16
3.6 Turma Partilhada.....	19
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	21
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	21
4.1.1 Conceção.....	21
4.1.2 O Planeamento.....	22
4.1.3 Realização	29
4.1.4 Avaliação	47
4.1.5 Observação e Reflexão, um “Casamento Produtivo”	52
4.2 Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade	55
4.2.1 Atividades do Grupo de Educação Física	55
4.2.2 Desporto Escolar – Grupo Pinta & Classe	61

4.2.3 Direção de Turma	64
4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	66
5. A ANSIEDADE PRÉ-COMPETITIVA EM UM GRUPO DE GINÁSTICA ACROBÁTICA DO DESPORTO ESCOLAR.....	69
Resumo.....	69
Abstract.....	71
5.1 Introdução	72
5.2 Objetivos do Estudo	74
5.2.1 Objetivo Geral.....	74
5.2.2 Objetivos Específicos.....	74
5.3 Metodologia	74
5.3.1 Amostra	74
5.3.2 Instrumento.....	74
5.3.3 Procedimentos de Aplicação	75
5.3.4 Procedimentos Estatísticos.....	76
5.3.5 Procedimentos de análise dos dados	76
5.4 Apresentação e Discussão dos Resultados.....	78
5.4.1 Apresentação dos resultados	78
5.4.2 Discussão dos resultados	84
5.5 Conclusão	88
5.6 Referências Bibliográficas.....	90
6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS.....	93
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
Anexos	XXIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - Espaços para a lecionação das aulas de Educação Física.	12
Figura II - Percorso do Corta-Mato Escolar.....	55
Figura III: Desporto escolar - O reconhecimento.....	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do questionário aplicado neste estudo.....	75
Quadro 2 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança dos atletas.	78
Quadro 3 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e autoconfiança dos atletas em função do sexo, nomeadamente, média, desvio-padrão e p (significância).	79
Quadro 4 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e autoconfiança, em função da idade dos atletas, designadamente, média, desvio-padrão e p (significância).	80
Quadro 5 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e autoconfiança, em função dos anos de prática, nomeadamente, média, desvio-padrão e p (significância).	81
Quadro 6 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função das ausências aos treinos.....	82
Quadro 7 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do grau de dificuldade da tarefa (GDT).	83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do sexo dos atletas.	79
Gráfico 2 - Comparação dos níveis de ansiedade e de autoconfiança, em função da idade dos atletas.....	80
Gráfico 3 - Comparação dos níveis de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função dos anos de prática.	81
Gráfico 4 - Comparação dos níveis de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função das ausências aos treinos.	82
Gráfico 5 - Comparação dos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do grau de dificuldade da tarefa (GDT).	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Plano Anual da Turma Residente	XXV
Anexo II – Questionário da Disciplina de Educação Física	XXVI
Anexo III – Plano de Aula	XXXII
Anexo IV – Ficha de Autoavaliação	XXXIII
Anexo V – Cartaz do Torneio de Basquetebol 3x3	XXXIV
Anexo VI – Cartaz do Torneio de Voleibol	XXXV
Anexo VII – Cartaz do Sarau Cultural da ESP	XXXVI
Anexo VIII – Questionário CSAI-2R	XXXVII

RESUMO

O presente relatório de estágio foi realizado com o intuito de dar a conhecer, analisar e formalizar, todo o meu percurso durante este ano de Estágio Profissional, que decorreu na Escola Secundária de Penafiel. O relatório de estágio, está estruturado em sete capítulos: o primeiro capítulo, “Introdução”, é um pequeno enquadramento do estágio profissional e pretende dar a conhecer a estrutura deste relatório. O segundo, “Enquadramento Pessoal”, é o capítulo onde me pretendo dar a conhecer aos leitores, onde falo das minhas vivências pessoais, académicas e desportivas, e quais eram as minhas expectativas em relação ao Estágio Profissional. O terceiro, o “Enquadramento Institucional”, serve para refletir sobre o que é, e para que serve o Estágio Profissional, qual o meio onde este se realizou (através de uma descrição detalhada da Escola), e qual o grupo de trabalho e turma com o qual o Professor Estagiário irá trabalhar. O quarto capítulo é o “Enquadramento Operacional”, onde serão abordados processos de organização e planeamento no ensino, bem como o impacto que a relação com os outros professores, e a participação nas atividades de departamento tiveram em relação ao meu amadurecimento sobre a temática “Ser Professor de Educação Física”. O capítulo cinco, o “Estudo de Investigação”, é aquele onde falarei sobre o meu estudo (relacionado com a ansiedade pré-competitiva). No sexto capítulo irei refletir sobre a importância que o estágio profissional teve na minha vida, e a forma como este contribuiu para o meu crescimento. O sétimo e último capítulo, serão as “Referências Bibliográficas”, ou seja, quais as fontes que consultei e que sustentam tudo aquilo que é transmitido neste relatório de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSINAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL; SER PROFESSOR; SUPERAÇÃO.

ABSTRACT

This internship report was carried out in order to present, analyze and formalize my entire career during this year of Professional Internship, held at Penafiel High School. The internship report is structured in seven chapters: the first chapter, "Introduction", is a small framework of the internship and aims to make known the structure of this report. The second, "Personal Framing", is the chapter where I intend to make known to readers, where I talk about my personal, academic and sports experiences, and what my expectations were regarding the Professional Internship. The third, the "Institutional Framework", serves to reflect on what the Professional Internship is and what is the medium in which it was carried out (through a detailed description of the School), and which group and work group with which the Trainee Professor will work. The fourth chapter is the "Operational Framework", which will address organizational planning and teaching processes, as well as the impact that the relationship with other teachers and participation in departmental activities have had in relation to my maturity on the theme " Being a Physical Education Teacher ". Chapter five, the "Research Study," is where I will talk about my study (related to pre-competitive anxiety). In the sixth chapter I will reflect on how important the internship has been in my life, and how it has contributed to my growth. The seventh and last chapter will be the "Bibliographical References", that is, the sources that I consulted and that support everything that is transmitted in this report of internship.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; INITIAL FORMATION; BEING TEACHER; SUPERATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AF** – Avaliação Formativa
- AS** – Avaliação Sumativa
- CA** – Critérios de Avaliação
- DE** – Desporto Escolar
- DT** – Diretor de Turma
- ESP** – Escola Secundária de Penafiel
- EE** – Estudante Estagiário
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- EEFEBS** – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- GDT** – Grau de Dificuldade da Tarefa
- GEF** – Grupo de Educação Física
- MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** – Modelo Educação Desportiva
- MEEFEBS** – Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- MEJPC** – Modelo de Ensino do Jogo Para a Compreensão
- NE** – Núcleo de Estágio
- PA** – Planeamento Anual
- PAA** – Planeamento Anual de Atividades do Agrupamento
- PC** – Professora Cooperante
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física
- PO** – Professora Orientadora
- RE** – Relatório de Estágio
- TR** – Turma Residente
- TP** – Turma Partilhada
- UD** – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Profissional (EP) é o processo de amadurecimento e de construção a nível profissional, que visa dotar o Estudante Estagiário (EE) de diversas capacidades que lhe permitam adquirir uma maior consistência ao nível do processo Ensino-Aprendizagem, através das observações e reflexões acerca da sua prática. O Relatório de Estágio (RE) é “o” documento que relata através da escrita, todos os “testes” e situações que o EE vivenciou durante todo este ano de aprendizado. Para Batista e Queirós (2013, p. 33) “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”. A nível institucional, o EP na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), é uma unidade curricular do segundo ano do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), destinando-se à obtenção do grau de Mestre desta mesma vertente. O EP compreende dois contituíntes essenciais. A prática de ensino supervisionada pelo Professor(a) Cooperante (PC), na escola onde se realiza o EP; e o RE (supervisionado pelo Professor(a) Orientador (PO) da Faculdade).

O meu EP foi realizado na Escola Secundária de Penafiel (ESP) no ano letivo 2017/2018, e foi devidamente acompanhado e orientado pelo meu Núcleo de Estágio (NE), composto pela PO, pelos meus dois colegas Estagiários, e pela nossa PC.

A importância da realização do EP como o processo final de toda a minha formação, está relacionado com o facto de ser neste ano de realização do mesmo, que tive a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos e experiências que retive durante todos estes anos de formação a nível académico, e poder confrontar esses mesmos através da reflexão, investigação e ação no contexto real em que estive inserido. Foi a junção destes dois fatores, que me permitiu ter sucesso ao nível da ação pedagógica. Bento (1995, p.51) diz-nos mesmo, que “a teoria é uma prática pensada, imaginada, e refletida, e que a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática

culminante no horizonte da teoria”, ou seja não é possível termos um sem o outro, e essa é a principal vantagem da realização do EP.

Neste ano letivo , foi-me incumbida a tarefa de lecionar as aulas de Educação Física (EF) a uma turma do décimo ano de escolaridade, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, sendo esta a minha Turma Residente (TR). Eu e os meus colegas Estagiários tivemos ainda a oportunidade de lecionar uma Unidade Didática (UD) a uma turma do sexto ano (a nossa Turma Partilhada (TP)) da EB2/3 D. António Ferreira Gomes, bem como um convite da nossa PC para assistir e ajudar nos treinos e atividades do grupo do Desporto Escolar (DE), pela qual a mesma era responsável. Toda esta diversidade de contextos e de conteúdos, revelou-se como um dos principais fatores da minha “germinação” na temática do “Ser Professor de Educação Física”, pois conferiu-me saberes e competências que viriam a tornar-se a minha raiz, caule e folhas.

O documento referente ao meu RE está dividido em sete capítulos, sendo que o primeiro, a “Introdução”, diz respeito ao trabalho que foi realizado, ao seu contexto, conteúdo e propósito. O segundo capítulo, o “Enquadramento Pessoal” pretende dar a conhecer o meu percurso, quais eram as minhas expectativas em relação ao EP, o momento da passagem de Aluno para Professor, bem como o processo de “Ensinar a Aprender e Aprender a Ensinar”. O terceiro capítulo, o “Enquadramento Institucional”, refere-se às particularidades do EP (escola onde este foi realizado, o NE, DE, TR e TP). O quarto capítulo, o “Enquadramento Operacional”, visa o método de conceção do ensino e respetivo planeamento, e a forma como a relação com a restante comunidade educativa influenciou o meu crescimento profissional. O capítulo cinco, “Estudo de Investigação”, diz respeito ao estudo que realizei na área da ansiedade pré-competitiva, num grupo de DE de Ginástica Acrobática da ESP, e pretende dar a conhecer como se sentem os jovens atletas não federados antes de uma competição. O mesmo foi realizado através do questionário CSAI-2R, e com o auxílio do programa estatístico SPSS. O sexto capítulo são as “Considerações Finais e Perspetivas Futuras”. Este capítulo talvez seja o mais emotivo de todos, uma vez que simboliza o final do meu percurso no Ensino Superior, o realizar de um sonho. Nele faço uma análise sobre tudo o que

assimilei e desenvolvi nesta minha curta passagem pela ESP, em conciliação com os sentimentos que me acompanharam ao longo desta aventura que vejo terminar com alguma tristeza, mas com a convicção de que cumpri com o que me foi proposto. O último capítulo deste documento são as “Referências Bibliográficas”. Os princípios científicos que conservam tudo aquilo que foi referido no presente RE, e que o tornam credível.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Apresentação

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos (e encontramos).” – Eduardo Galeano (1940-2015)

Chamo-me Rui Pedro da Silva Gomes Garcês, todos os meus amigos me chamam de Rui, e a minha família trata-me por Pedro. Nasci a vinte e dois de dezembro de mil novecentos e noventa e três, na Maternidade Júlio Dinis, no Porto, e vivi toda a minha vida na cidade de Penafiel, onde os meus pais nasceram, cresceram e ainda residem nos dias de hoje. Tenho uma irmã gémea, a Joana (com quem basicamente partilhei todos os momentos da minha vida), e ambos vivemos com os nossos pais, numa casa construída pelos meus avós, no centro da cidade.

No momento presente, encontro-me a frequentar o segundo ano do 2.º Ciclo de EEFEBS na FADEUP (a “Casa” a que sempre aspirei vir a fazer parte um dia), e sou Professor Estagiário na ESP, a escola onde sempre sonhei voltar. Como cheguei até aqui? Bem, acho que é isso que todos realmente querem saber. Ambos os meus pais são Professores. O meu pai leciona as disciplinas de Físico-Química e de Matemática, e já passou por diversas escolas no distrito do Porto, enquanto que a minha mãe optou por ficar com os miúdos mais “pequeninos”, e assim tornou-se Professora Primária. Pelo que podem imaginar a minha vida no ensino primário não foi nada fácil. Desde logo, porque a minha mãe sempre lecionou na escola que frequentei. Portanto, bastava que

eu saísse da linha para realizar uma pequena “viagem” à sala onde ela se encontrava.

Hoje, com vinte e quatro anos posso afirmar que eu sabia de cor todos os corredores para aquela sala, das tantas vezes que o percorri acompanhado de mão dada pela minha Professora ou pelas “Senhoras Funcionárias”. Com tanta coisa, esqueci-me de referir o nome da minha escola. Todo o meu ensino primário foi realizado na já extinta Escola Básica Sede N.º 1 de Penafiel, junto ao quartel da GNR, e onde surgiu o meu primeiro sonho, ser jogador de futebol profissional. Um sonho demasiado “costumeiro”, não acham? Na verdade, creio que quase todos os miúdos já tiveram este sonho pelo menos uma vez na vida. Com o final do ensino primário veio o 2.º Ciclo, que concluí na Escola Básica 2/3 de Penafiel N.º 2 (conhecida como “Escola de Marecos”). Aqui passei dois anos da minha vida, e com a entrada para o sétimo ano a aproximar-se, eu e a minha irmã fomos inscrever-nos na “escola dos grandes”, também conhecida como Escola Secundária de Penafiel, junto ao Santuário do Sameiro. Foi nesta escola que fiz toda a minha formação, antes de ingressar no Ensino Superior, onde passei cinco anos fantásticos. Foi também aqui que o meu verdadeiro grande sonho viria a nascer, “ser Professor de Educação Física”. Se não me engano estava no nono ano quando percebi finalmente que este sim era o meu sonho. Penso que foram os valores incutidos pelos Professores desta disciplina (competividade, companheirismo e superação pessoal), aliados à minha enorme capacidade a quase todas as modalidades abordadas (sim, “quase” todas; a dança sempre foi um pequeno entrave na minha vida), que me fizeram apaixonar por aquele estilo de vida. Este foi o meu primeiro passo em busca daquele que defini como o meu objetivo de vida. Após a realização dos exames nacionais, fiquei colocado no Instituto Superior de Ciências da Saúde, em Gandra. Pela primeira vez desde que era estudante, seguiria por um caminho diferente da minha irmã, com quem passei doze anos maravilhosos na mesma turma. Era a minha despedida daquela que foi a minha “Casa” durante cinco anos, mas no meu íntimo eu sabia que não era um adeus, mas sim um até já. Passei os três anos seguintes da minha vida em Gandra, onde me Licenciei em “Atividade Física, Saúde e Desporto”, fiz vários amigos, conheci muita gente da área do desporto, e onde participei no Desporto Universitário na modalidade de

Futsal. Mais um ciclo que terminava na minha vida para dar lugar àquilo porque tanto lutei, a entrada na FADEUP no Mestrado de Ensino. Estão a ver aquele ditado que diz “bom filho a casa torna”, pois bem foi exatamente isso que aconteceu. Após concluir o primeiro ano do Mestrado, e depois de se saber o resultado das candidaturas às escolas para realizar o EP, o compromisso que havia feito há alguns anos atrás, de que voltaria a entrar por aqueles portões que um dia me haviam recebido numa fase precoce da minha vida foi cumprido, e hoje aqui estou eu, a escrever o meu RE, do meu EP na ESP.

Em termos desportivos, apenas frequentei duas modalidades em toda a minha vida: o futebol, onde fiz toda a minha formação nas camadas jovens do Futebol Clube de Penafiel; e o futsal, o qual comecei a praticar a convite do meu Professor de Jogos Desportivos Coletivos, o Mestre Luís Oliveira, Professor Convidado do Instituto Superior de Ciências da Saúde. Penso que foi muito importante ter começado a praticar desporto desde criança, pois este concedeu-me vários valores e estilos de vida saudáveis que acabei por adotar para a minha vida. Mas hoje em dia, e agora que realizei o meu EP, quando olho para trás, penso que a maior lição que a prática do desporto a nível federado me conferiu foi, a capacidade de ver e perceber as “grandes” diferenças que existem entre os atletas federados, para os atletas do DE, e para os nossos alunos nas escolas que não praticam nenhum desporto. Saliento sobretudo os hábitos pessoais, e a postura do Treinador face à do Professor de Educação Física (grau de exigência, recursos disponíveis, metodologia, tempo de exercitação, número de aulas, etc.).

No fundo, sinto que foi por todas estas vivências e decisões de índole pessoal que hoje me encontro onde estou, e onde sonhei vir a estar. Quando dou por mim a pensar, percebo isso só foi possível graças a todas as pessoas que conheci, e todos os locais por onde passei, e por isso sou grato.

2.2 Expetativas Iniciais

Com a chegada ao final deste longo caminho, concluído com o EP, vem também o início do meu sonho: o princípio da minha vida enquanto Professor de EF.

Segundo Batista e Queirós (2013, p. 44) “o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática”. Quando reflito, penso que esta é a melhor definição daquilo que eu estava à espera do EP, uma passagem da teoria para a prática, consolidada com uma metodologia de trabalho supervisionada, orientada e específica. No dia atual percebo que só sabemos realmente o que é o EP quando chegamos ao momento em que este termina, através de um misto de sentimentos e emoções que mal conseguimos descrever quando tomamos realmente consciência de que o mesmo chegou ao fim. Ao falar das minhas expectativas em relação ao EP, não nego que foi notória a passagem do sentimento de êxtase e de euforia pela conquista da colocação para realizar o EP na escola que eu sempre quis, para um sentimento de ansiedade e de grande nervosismo no dia em que nos reunimos pela primeira vez com a nossa PC para nos apresentarmos e falar acerca das nossas expectativas em relação ao EP (mal sabia eu que estaria a conhecer uma das pessoas mais importantes da minha formação e da minha vida). Hoje ao pensar naquele dia, reflito bastante. Porque estaria eu tão nervoso? Porque a ansiedade mal me deixava falar? Porque estava com tanto medo de dialogar sobre as minhas experiências e expectativas para o EP? Afinal eu já tinha sido aluno daquela escola, não estava num meio totalmente desconhecido como os meus colegas, e mesmo assim eles pareciam tão serenos, não acusavam nenhuma pressão ou sinal de nervosismo. Agora que estou a escrever este documento, e reflito sobre aquele dia percebo claramente o que se passou no meu interior. Era o medo de não corresponder às expectativas, a noção de que poderia ter feito mais e melhor na minha formação para a chegada daquele momento, a insegurança e tomada de consciência de que realmente não estava tão bem preparado como eu julgava que estava. No meio de uma mente que se encontrava tão negra naquele momento, veio um pequeno feixe de luz em forma de uma mão que repousou sobre o meu ombro, junto das primeiras palavras que a minha PC dirigiu diretamente para a minha pessoa. “Não faz mal termos medo. É o medo que nos mostra as nossas fraquezas. E só ao conhecermos as nossas fraquezas é que nos podemos tornar realmente fortes. Por isso não tenhas medo de falar, eu estou aqui para te ajudar. Diz tudo aquilo

que te apetecer”. Depois de ouvir aquelas palavras, o meu coração batia mais devagar, as minhas mãos tremiam com menos intensidade, e a minha voz finalmente começava a fazer-se ouvir. Falei sobre todos os meus medos e incertezas, mas graças àquelas palavras também fui capaz de referir os aspetos positivos que o ano de estágio me iria proporcionar. Que com a exigência do mesmo, eu iria ficar lotado de aprendizagens e de capacidades que me seriam bastante úteis no futuro. Que se havia uma grande oportunidade para colocar “no terreno” tudo aquilo que havia aprendido, era naquele ano de formação em que teria todo o acompanhamento necessário. E enquanto ia falando, ia-me apercebendo que eu poderia ter um bom desempenho, e escrever uma história de sucesso no meu EP, uma vez que eu confiava no que me havia sido ensinado, e acima de tudo confiava em todos aqueles que haviam sido meus Professores, e que se eu falhasse seria apenas por negligência da minha parte, pois a “base” para o sucesso eu já a tinha dentro de mim, e foi sendo construída desde o momento em que entrei para o Ensino Superior. Mesmo assim não me enchi de confiança, pois como nos diz Batista e Queirós (2013, p. 44), e em consentimento com Schon (1990) e Nóvoa (1991), “os problemas da prática profissional docente comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Na verdade, as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas, também elas, únicas”. Querendo com isto dizer que apesar de toda a preparação que eu havia recebido nos anos anteriores (que iria ser sem dúvida, a minha “ponte” para resolver muitas destas problemáticas, com que me viria a deparar por inúmeras ocasiões durante o meu EP), eu também tinha de estar mentalmente disposto a aceitar, que ocorreriam situações com as quais nunca me havia deparado, e que para isso tinha de organizar e criar estratégias que me permitissem “contornar” estes momentos.

No final da nossa “reunião” com a PC, e para nos tranquilizar face ao início das aulas na semana seguinte, foi-nos feito um convite para assistirmos ao treino do grupo de DE da Professora. Todos os três aceitámos, e seguimos os quatro para o pavilhão de EF, mais precisamente, para a sala de

Expressões Gímnicas, onde se encontrava um grande grupo de jovens de todas as idades (eu nunca havia visto um grupo de DE com tantos estudantes naquela escola durante os cinco anos que passei na mesma), e percebi que o desafio não iria ser fácil, mas mesmo assim, eu estava disposto a abraçá-lo. A PC reuniu os alunos, e talvez para nos deixar mais à vontade foi a primeira a apresentar-se, seguiu-se a Ana e o Diogo, e por último... Quem mais poderia ser? Eu. Após me apresentar, a PC pediu a todos os alunos que se apresentassem. Nome, idade, ano de escolaridade, residência, etc., muitos deles pareciam ainda mais envergonhados do que eu e foi nesse momento que percebi pela primeira vez a situação em que me encontrava. Eu para eles não era um aluno do 2.º ano do Mestrado de EEFEBS, mas sim um Professor de EF que estava ali para os ajudar a evoluir (nunca esquecerei este dia, pois foi a primeira vez que me chamaram de Professor, Professor Rui como me viriam a chamar, carinhosamente, para ser mais específico).

No final do treino, e após conversa com a PC, apercebi-me que o meu sonho não estava completo (faltava-lhe algo) e seria no EP que eu começaria a dar os primeiros passos rumo a esse sonho. É daqui que finalmente surge o título do meu RE “Estágio Profissional: A história do rapaz que sonhava em vir a tornar-se um girassol” (e que muitos podem não ter entendido). O meu sonho passou a não se limitar a ser mais um Professor de EF, mas sim um Professor de EF que quando olha para trás, para as suas pegadas, saiba e sinta que “moldou” os seus alunos em torno dos valores do desporto, e que fez com que muitos adotassem um estilo de vida ativo e saudável, tal como um girassol, que mesmo na morte deixa as suas sementes para trás, e que em vida gira o seu cale, posicionando a flor em direção ao sol (mostrando o caminho para a luz, e afastando-nos da escuridão).

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 Entendimento de Estágio

O EP encontra-se regularizado ao abrigo do do Decreto-lei N.º 74/2006 de vinte e quatro de março e do Decreto-lei N.º 43/2007 de vinte e dois de fevereiro. Estas diretrizes predizem uma padronização dos estágios e incumbem-se da tarefa de servir de “guia” para o EE.

Matos (2014), diz-nos que “o objetivo do EP assenta na 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.” Com isto, pretendo transmitir que para mim o EP é a componente prática do processo ensino-aprendizagem, supervisionada e orientada pelos nossos Professores (Orientador e Cooperante), na companhia do respetivo NE, durante todo o ano de estágio, onde o EE irá adquirir as aptidões e conhecimentos a nível da profissão, e que através da realização do RE, o levará a documentar, refletir e criticar todo aquilo que foi “absorvido”, e que o preparou para a “Função Docente”. Ressalvo ainda a extrema importância da formação prévia que o EE teve antes do EP, bem como a convivência e diálogo com os outros docentes, como os fatores preponderantes para realmente ficarmos a conhecer a nossa “Profissão”, e que se assumem como as “respostas”, que nos permitem corresponder aos vários desafios que irão surgir no nosso caminho. Batista e Queirós (2013, p. 48) dizem-nos exatamente isso “O facto de a aprendizagem ocorrer em diversos grupos (em diferentes comunidades: estagiários e professor cooperante; orientador da faculdade e respetivos núcleos de estágio; estagiários e professores da escola;...) favorece a partilha de conceções e entendimentos que, por sua vez, conduzem a práticas pedagógicas individuais mais consentâneas com as exigências concretas”.

3.2 A Escola como Instituição

Segundo Carvalho (2006, p.3) “Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do

indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura”.

Se sairmos pela rua e perguntarmos a um elevado número de pessoas o que é a escola, tenho a certeza de que vamos ouvir um variado “leque” de ideias e opiniões sobre o assunto. Pelo que nos diz Virões (2013, p.32), “a escola é o primeiro espaço social que é apresentado à criança após a experiência familiar, é basicamente o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito na vida”.

A Escola é sem dúvida um dos locais onde com certeza passamos muitas horas da nossa vida. Aliás, se me perguntarem, eu definiria a Escola como uma “comunidade onde se formam pessoas”. Talvez muitos se estejam a perguntar do porquê desta definição. No meu entender, a escola não é apenas um local onde as pessoas passam durante alguma etapa das suas vidas, para que lhes sejam concedidos saberes e competências de teor teórico e prático. A Escola transcende essa fraca conotação. A Escola, deve sim apoiar os alunos, dotando-os de capacidades que lhes permitam conceber objetivos de vida, e condições que os tornem capazes de se ajustarem a diversos ambientes. É aqui que entra o papel do Professor, pois é este que deve adotar metodologias que desafiem as capacidades dos alunos, conferindo-lhes um raciocínio crítico, e a prática de formular teorias de conhecimento científico e social, que permitam aos alunos viver em sociedade em função dos valores que a sustentam. Neste aspeto, é importantíssimo na nossa profissão, percebermos desde cedo que tipo de cidadãos pretendemos formar, e partindo desse pressuposto, definirmos a “Nossa Escola”, como um espaço marcado pelo encorajamento, objetivos, e onde as finalidades são focadas nos alunos.

3.3 A Escola Secundária de Penafiel

Primeiro de tudo, quero referir que conheço a ESP quase desde o dia em que nasci. Esta escola foi a minha “Casa” durante cinco anos, e por isso falar dela provoca-me um enorme misto de reminiscências e emoções. Mas sem mais demoras, vou começar por falar sobre a cidade.

A cidade de Penafiel, pertence ao distrito do Porto, anteriormente conhecida como Arrifana de Sousa, foi elevada a cidade por D. José em três de março de mil setecentos e setenta, altura em que lhe foi atribuída o nome de Penafiel. O concelho de Penafiel apresenta uma área de duzentos e treze km², é formado por trinta e oito freguesias, e tem (de acordo com os censos de dois mil e onze), cerca de setenta e dois mil duzentos e sessenta e cinco habitantes.

A ESP situa-se na Rua Dr. Alves Magalhães, junto ao Santuário do Sameiro. A escola dispõe de duas entradas: uma principal, no portão de cima, junto ao “jardim do Sameiro”, que é a única que está sempre em funcionamento; e uma entrada no portão de baixo, junto às “Pirâmides” da escola, e onde apenas os Professores têm a chave de acesso ao mesmo, e que apenas é aberto de manhã, na hora de almoço e no final das aulas. A escola apresenta dois edifícios, cada um com quatro pisos. Nestes podemos encontrar: as salas de aulas (cada qual com as respetivas secretárias e mesas, um computador e um projetor), os laboratórios de Biologia e Geologia e de Física e Química A (com todo o material necessário para a leção destas aulas), a Secretaria, o Gabinete do Diretor, a Sala dos Professores, a Biblioteca/Mediateca, a Sala de Convívio dos Alunos, o Polivalente, a Cantina, o Bar (que possui uma explanada exterior), a Papelaria/Repografia, o Auditório, e a Sala de Trabalho dos Professores (onde cada Departamento tem uma zona específica).

O edifício encontra-se rodeado por dois campos de ténis/voleibol e um campo de jogos para a prática de diferentes modalidades desportivas (atletismo, futebol, andebol,...). A escola, possui ainda, o pavilhão de EF (onde podemos encontrar o Gabinete Médico), e um pavilhão ao qual chamamos de “Pirâmides”, destinado na sua maioria à leção das aulas dos cursos ligados às artes.

Feita a descrição da escola enquanto espaço físico, vou falar das pessoas que a constituem, que tornam o seu funcionamento possível e quais os objetivos e estratégias da escola. Na ESP é possível encontrar: cento e sessenta e nove professores, dois mil quinhentos e sessenta e três alunos (seiscentos e oitenta e dois do Ensino Básico; mil quatrocentos e noventa e três do Ensino Secundário, dos cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e

Humanidades); trezentos e oitenta e oito dos Cursos Profissionais (Contabilidade, Energias Renováveis, Análise Laboratorial, Gestão e Programação de sistemas informáticos e Auxiliar de Saúde), e trinta Assistentes Operacionais (vinte e um do quadro e nove contratados).

A escola rege-se por três linhas orientadoras em busca do sucesso na formação dos seus alunos: Resultados (académicos, éticos, intelectuais e emocionais); Serviço Educativo (difundir e aprofundar práticas de avaliação, controlo e monitorização) e Liderança e Gestão (promover uma gestão proativa, responsável e rigorosa dos recursos materiais e humanos). O principal objetivo da ESP é garantir aos seus alunos uma formação de excelência, a nível de conhecimento, valores humanos e sociais, que vá ao encontro das suas necessidades e sonhos.



Figura 1 - Espaços para a lecionação das aulas de Educação Física.

3.4 Núcleo de Estágio

Como é normal quando ingressamos no Ensino Superior, acabamos por conhecer imensa gente do mesmo meio, e formar amizade com essas pessoas. No meu caso não foi diferente. Quando estava no primeiro ano do Mestrado de Ensino, lembro-me que a maioria das conversas dos meus colegas eram referentes ao ano de EP. Foram muitos os intervalos e almoços às segundas feiras com os colegas do ano anterior, e que se encontravam a frequentar o EP. As perguntas? Quase sempre as mesmas, já quase que as sabia de cor. “Qual a melhor escola para se fazer o estágio? O teu PC é fixe? Como funcionam as reuniões com o PO? Gostas do teu NE? Se eu for para esta escola achas que consigo ficar com o PO que eu quero?”. Não que eu me importasse muito com essas conversas. Eu sabia o que queria, e para onde

queria ir. O meu foco estava sobretudo nessas duas condicionantes, e eu ia esforçar-me para ter sucesso no meu objetivo.

Com o aproximar da divulgação da colocação dos estudantes do primeiro ano do Mestrado de EEFEBS nas escolas cooperantes, não nego que após ver que havia muita gente a falar de ir para a ESP, que comecei a sentir receio de não conseguir cumprir com o objetivo que havia definido para mim próprio. Eu sabia a minha média, sabia que não era baixa, mas não sabia a dos meus colegas, e essa incerteza estava a dar comigo em maluco. Até que chegou o dia. Acordo com uma mensagem do meu amigo Diogo, com quem havia dialogado sobre o meu desejo de ficar colocado em Penafiel. “Ficámos os dois na ESP”. Fui logo a correr dar a notícia ao meu pai, e juntos fomos ao site da Faculdade para ver a colocação de todos os meus amigos. No meio de tanta alegria, vi o nome da pessoa que já sabia que havia ficado colocado comigo, o do Diogo, e acima deste o da Ana. Foi um dia de muita alegria, pois ambos tinham sido da minha turma no primeiro ano do Mestrado, por isso não iria estar com desconhecidos, e para além de tudo, eram colegas que sempre conheci como pessoas bastante trabalhadoras e esforçadas. A Ana basicamente era a nossa líder dentro da turma. Lembro-me que no segundo semestre, tudo o que ao Sarau da Faculdade dizia respeito foi a Ana que tratou. Marcou os ensaios, fez os grupos e as coreografias, o vídeo, escolheu as músicas, tratou das roupas, etc. Bem, como podem perceber, esta é a Ana. A nossa líder. E em relação a ela era isso que eu esperava no EP. O Diogo foi o meu primeiro grande amigo dentro do Mestrado, o meu companheiro de viagens, e tal como eu... não tinha jeito nenhum para a dança. Bem, já falei dos meus colegas de estágio, por isso vou aproveitar para falar das duas pessoas que completaram o NE no qual estive inserido: a minha PO (e, anteriormente, Professora da unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica, e Diretora do Mestrado EEFEBS), a Professora Doutora Paula Queirós; e a minha PC, a Mestre Cristina Ferraz (Professora Cristina, como a tratávamos no meu tempo, na ESP, “PC” para alguns colegas do Grupo de Educação Física (GEF)).

Ao início pensei que a minha PO seria a Professora Doutora Patrícia Coutinho, pois havia sido ela quem orientou os meus colegas do ano anterior.

Mas quando soube que não seria possível, apenas um nome ecoava na minha mente “Professora Paula. Por favor, que seja a Professora Paula. Por favor...”, e para meu espanto e enorme júbilo, a “Professora Paula” veio realmente a tornar-se a minha PO. Após meses de convívio e de aprendizagem sobre a sua “alçada”, posso referir com todo o orgulho a primeira coisa que me disse quando nos reunimos pela primeira vez após assistir a uma aula minha. “Rui! Larga a fralda”, em referência ao facto de eu ter andado sempre agarrado ao meu Plano de Aula naquele dia. Até ao dia de hoje, é algo que recorro com um sorriso, acompanhado por um enorme sentimento de carinho quando penso na Professora Paula. Se tivesse que definir a minha PO em três palavras-chave, provavelmente, essas seriam: Companheira (estive sempre do meu lado em todos os momentos em que precisei); Assertiva (o seu profissionalismo não lhe permite descansar, e como tal exige sempre o mesmo profissionalismo por parte daqueles por quem está responsável); e aquela que, para mim, é a que melhor descreve a minha PO, “Gentil” (pois o seu coração é de ouro, o seu sorriso é verdadeiro e bondoso, e as suas palavras iluminaram-me e reconfortaram-me em momentos difíceis).

Por último, mas não menos importante, a melhor surpresa de todo este ano. A minha PC, a “Professora Cristina”. Se existe alguém que não tenho palavras para descrever, é ela. A minha PC foi alguém que desde o dia em que entramos por aquele portão, sempre nos viu como “Professores”, ao contrário de toda a gente, pois foi a única que nunca ouvi referir a palavra “Estagiários ou Professores-Estagiários”, o que indica a confiança que ela tinha em nós (talvez ela visse algo que nem nós mesmos éramos capazes de ver). Para mim se alguém simboliza o espírito daquela escola e da cidade de Penafiel, é a Professora Cristina. Pois como o nome da cidade o indica, a Professora foi alguém que sempre se manteve “fiel” a nós, à escola e à cidade. De todos os elementos do meu NE, foi com ela que passei a maior parte do meu tempo, é com orgulho que digo que estivemos juntos do início ao fim, por isso penso que não é exagero quando digo que a Professora Cristina é a minha segunda mãe. E com isto penso que refiro tudo em relação ao que ela significou nesta minha passagem pela ESP.

Segundo Rolim (2013, p. 82), “de uma coisa estamos convictos, é de que este caminho, quando percorrido com companhia é sempre mais agradável, aconchegante e frutífero. Portanto, é “obrigatório” abrir janelas e portas, mormente para afastar os sentimentos de desamparo em que por vezes inadvertidamente caímos”.

Na minha ótica, uma grande valia do EP na FADEUP, é sem dúvida a colocação de três ou quatro EE no mesmo NE. Digo isto, pois desta forma estamos a privilegiar, um dos aspetos mais importantes na obtenção de sucesso em todas as profissões, o trabalho de equipa. Neste ponto, o meu NE era excelente. Não tínhamos as mesmas turmas, mas conhecíamos os alunos uns dos outros, e ajudávamo-nos nas reuniões de reflexão das aulas lecionadas, o que nos permitiu discutir muitos problemas da prática, e obter êxito na sua resolução. A ligação que todos os cinco criámos, foi tão forte que não nos limitávamos a falar da escola, muitas vezes quando nos encontrávamos falávamos de assuntos pessoais, de trabalho, e desabafávamos. Não éramos somente um NE, nós tornámo-nos amigos.

“Na sexta-feira foi aula de dança, os alunos adoraram as coreografias de zumba e isso motiva-me. As aulas de dança têm sido a maior surpresa do ano, pois com alunos como estes, com o apoio da Professora Cooperante e dos colegas estagiários, tudo se torna mais fácil, e ainda me permite desfrutar de todo este processo que se encontra em contagem decrescente para o final”.

Diário de Bordo número vinte e nove – vinte de abril

Quando criança, assisti a um filme japonês que falava sobre um velho samurai que tinha três discípulos. Numa das partes do filme, o velho resolveu fazer um teste. Ele teria dois sinos e os alunos deveriam ser capazes de os tirar da sua posse em duas horas, sendo que cada aluno apenas poderia adquirir um sino. O discípulo que ficasse sem sino seria amarrado a um tronco e passaria cinco dias sem comer ou beber. Os discípulos, tal como o velho havia previsto, competiram entre si para conseguir um dos sinos, mas nenhum dos três obteve sucesso. Quando as duas horas se esgotaram, o velho disse

que todos os três seriam amarrados a um tronco sem comer ou beber durante cinco dias, pois haviam falhado enquanto equipa. Revoltados, os três disseram que o objetivo do teste era impossível, uma vez que não estavam reunidas as condições para que todos passassem no mesmo, pois eles eram três e os sinos eram apenas dois. Ao que o velho respondeu, que se os três tivessem trabalhado juntos, teriam conseguido adquirir ambos os sinos, e ele teria automaticamente passado os três. Para além disso, ele nomearia aquele que foi capaz de se sacrificar em prol dos outros como o seu sucessor. Envergonhados, os seus discípulos pediram-lhe que os perdoasse por terem sido fracos, e que este lhes ensinasse a serem íntegros o suficiente para guiar os jovens estudantes do futuro.

Com esta história pretendo referir que o trabalho de equipa é sempre o caminho a seguir, afinal como diz o ditado “Sozinhos vamos mais rápido. Juntos vamos mais longe”, e “Duas cabeças pensam melhor que uma”.

3.5 Turma Residente

A minha TR foi uma turma do décimo ano, inserida no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Quando me foi enviado, via e-mail, a constituição da turma, verifiquei que nela constavam trinta alunos. Contudo, dois alunos não faziam parte da mesma (um porque tinha ido viver com os pais para a Suíça, e outro porque tinha mudado de escola), pelo que nas minhas aulas apenas teria vinte e oito alunos. Pouco tempo após o início do ano letivo, a minha TR recebeu mais uma aluna que veio de outra turma do décimo ano, assim, durante todo o meu EP, lecionaria as minhas aulas a vinte e nove alunos. Deste grupo de vinte e nove jovens, dez eram do sexo masculino e dezanove do sexo feminino.

Para nos prepararmos para a nossa primeira aula, a nossa PC forneceu-nos um documento que nos permitiria realizar a caracterização de todos os alunos da turma, para que ficássemos a conhecer os alunos com quem iríamos trabalhar (a nível desportivo e académico). Assim, a primeira aula destinou-se sobretudo à apresentação (de cada elemento da turma, à minha apresentação

e dos constituintes do meu NE na ESP), segundo os pontos que se encontravam no documento para a caracterização da turma. Referi ainda, as regras presentes no regulamento da disciplina de EF, quais seriam os espaços onde se iriam realizar as aulas, e por fim, realizámos a medição e pesagem dos alunos, que ocupou o restante tempo da aula. Todo este processo foi muito importante, pois serviria como “base”, para me permitir ir de encontro às necessidades de cada aluno da turma.

Em relação a aspetos ligados ao desporto, treze alunos praticavam uma modalidade a nível federado (dois eram do andebol, dois da patinagem, um do karaté, um do taekwondo, um da dança, um do futebol, um do futsal, dois da natação, um do voleibol e um do basquetebol), os restantes dezasseis alunos não praticavam nenhuma modalidade desportiva federada (destes dezasseis, três alunos praticavam a modalidade de natação a nível não federado). Quanto à idade dos alunos, esta situava-se entre os catorze e os quinze anos (todos os alunos nasceram em dois mil e dois, exceto um, que nasceu em dois mil e um). Algo que me deixou relativamente satisfeito, foi o facto de nenhum dos alunos ter tido uma avaliação negativa à disciplina no ano anterior (dezanove obtiveram o nível cinco, oito o nível quatro, e dois o nível três). Em termos de meio de transporte para a escola, a maioria deslocava-se de autocarro (vinte e cinco alunos), enquanto os restantes se deslocavam de carro (quatro alunos). Por último, e um dos pontos mais importantes, os problemas de saúde. Dos vinte e nove alunos com quem trabalhei, seis apresentavam problemas ligados à saúde (dois tinham asma, um tinha escoliose, dois tinham alergias, e um sofria da doença de Parkinson).

Com o passar do tempo, fui construindo uma relação com os alunos, o que me permitiu conhecê-los um pouco enquanto pessoas. Defino-os como pessoas muito bem-educadas, simpáticos, carinhosos, divertidos, mas um pouco faladores e distraídos (nada que uma pequena chamada de atenção não resolvesse). Neste aspeto, tive muita sorte com a minha turma. Uma das dificuldades que encontrei, diz respeito aos baixos níveis de coordenação motora de alguns alunos, e à fraca preparação que muitos tiveram nos anos anteriores, pois muitos não tinham “cultura desportiva”, o que se evidenciava no seu “não conhecimento” das regras das modalidades, e dificuldades na

assimilação, e prática das mesmas. Uma das estratégias que cheguei a utilizar, foi a realização de apresentações no formato powerpoint, com as regras essenciais da modalidade que iria lecionar, no início da primeira aula da mesma, e antes da ativação geral (sendo posteriormente o documento enviado para o e-mail da turma). Fiquei muito animado por ver que este método teve bons resultados, e que grande parte dos alunos apresentou uma boa evolução a todas as modalidades.

Um dos aspetos de que me posso enaltecer, da minha TR, é o facto de, apesar de todas as dificuldades demonstradas, todos conseguiram obter bons resultados à disciplina. O que só foi possível graças ao seu empenho, motivação demonstrada, respeito e cumprimento das tarefas solicitadas. Aqui, o papel do EE, da PC e dos colegas estagiários foi muito importante. Pois foi através do encorajamento da parte de todos, a procura das melhores estratégias de ensino e, sobretudo, nunca termos desistido de nenhum dos alunos, em algum momento, que permitiu que “todos” alcançássemos o sucesso desejado.

“Nesta aula foi possível realizar todos os exercícios propostos e ficou evidente que alguns alunos já começam a demonstrar melhorias significativas na abordagem técnica e de conhecimento de situações de jogo, o que é bastante satisfatório”.

Diário de Bordo número trinta e três – vinte e três de maio

Um dos maiores desafios deste ano, foi o aluno número catorze. Sem dúvida, o melhor em termos motores, e a nível de desempenho desportivo em todas as modalidades (tanto a nível tático como técnico). Para além de ser um aluno muito empenhado nas atividades propostas. O que me entristecia em relação a este aluno era, que poderia ter tido melhores resultados ao longo do ano, se tivesse mantido níveis de concentração elevados durante as aulas, e se cumprisse as regras da disciplina. Mesmo assim, nunca desisti. Procurei sempre manter conversas com ele no final das aulas, e dar-lhe os melhores conselhos. Com o passar do tempo, a sua atitude foi melhorando e os seus

resultados também, pois conseguimos “moldá-lo” de maneira a que conseguisse usar todo o seu potencial. Deu-me muitas “dores de cabeça”, mas nunca lhe cheguei a dizer que o que me mantinha tão ligado a ele era o facto de ele me fazer lembrar um “eu mais jovem”. E, por esta razão, olho para ele com muita esperança e otimismo, e agradeço o facto de me ter ajudado a “crescer” neste ano de aprendizagem.

“No final da aula um grupo de alunos pediu se podiam exercitar uma coreografia com o resto da turma, e após conversa com a PC, a mesma realizou-se. Para minha surpresa com muito boa disposição e sorrisos. Outras turmas iam juntando-se pelas bancadas e ao lado do nosso espaço para ver os alunos da nossa turma”.

Diário de Bordo número vinte e oito – treze de abril

3.6 Turma Partilhada

A nossa TP foi uma turma do sexto ano da EB 2/3 D. António Ferreira Gomes (uma vez que nos encontrávamos numa Escola Secundária, não tínhamos turmas do 2.º Ciclo a quem pudéssemos lecionar as aulas na mesma), a quem iríamos lecionar uma UD de Ginástica (constituída por vinte e quatro aulas de quarenta e cinco minutos cada, perfazendo quatro aulas por semana, em dois dias).

A turma era constituída por vinte e três alunos (treze do sexo masculino e dez do sexo feminino), com idades compreendidas entre os dez e doze anos, (a grande maioria com onze anos). Apesar de serem alunos do sexto ano, já tinham tido contacto com a modalidade anteriormente, sendo aquela, a segunda vez que iam praticar a mesma. No geral, os alunos apresentavam um comportamento já anteriormente previsto pela parte do nosso núcleo de estágio. Ao contrário dos alunos das nossas TR, os alunos da TP eram bastante “hiperativos”, deslocavam-se sempre de um lado para o outro a “grande velocidade”, brincavam uns com os outros a meio da aula, berravam, e estavam quase sempre distraídos. Desde cedo percebemos que tínhamos de ter uma conversa com eles, para que se esforçassem para não comprometer a

sua integridade física. Explicamos-lhes que a ginástica era uma modalidade que exigia regras muito rígidas em relação a questões de segurança, pois bastava uma falha de concentração ou atenção, e podiam magoar-se com gravidade. Adotámos a estratégia de os dividir por grupos, e nomear um “capitão” nos mesmos. Este capitão seria o responsável por “manter a ordem” no seu grupo (claro que escolhemos os meninos mais irrequietos para liderar os grupos). Este método veio a revelar-se um sucesso, foi notória a mudança de comportamento da parte de toda a turma (não que eles se portassem sempre “cinco estrelas”). A partir daí, todo o processo de ensino se tornou muito mais gratificante.

O grupo de alunos empenhava-se bastante nas tarefas propostas (chegando ao ponto, de estarem a competir uns com os outros), e mostrando-se preocupados com a forma como executavam o que era solicitado pelos professores, procurando sempre corrigir os seus erros quando recebiam um feedback.

Esta “aventura” foi um processo mais curto, em comparação com o que foi desenvolvido com a TR (com quem trabalhámos durante todo o ano letivo), mas ao mesmo tempo um desafio muito cativante. Como os alunos eram bastante mais novos que os da minha TR, tive de me adaptar às suas várias condicionantes, de maneira a conseguir chegar até eles, e conseguir extrair o máximo de rendimento das suas capacidades. Desde cedo adotei uma postura muito cuidadosa na maneira como me dirigia aos alunos, e no meu vocabulário (adequando-o à sua baixa faixa etária). Para explicar os exercícios servi-me quase sempre da demonstração dos mesmos, por parte de um aluno da turma que fazia ginástica a nível federado.

Na última aula, quando nos despedimos, os alunos vieram a correr para nós e abraçaram-nos. Perguntaram-nos se nos íamos voltar a ver. Lembro-me de responder a um deles. Que enquanto o desporto estivesse presente nas nossas vidas, de certeza que nos voltaríamos a encontrar um dia mais tarde. Ele olhou para mim e esboçou um sorriso. Fez-me um “fixe” com o seu polegar e afastou-se em direção aos balneários. Sem dúvida que foi um momento que espero vir sempre a recordar.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

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

4.1.1 Conceção

A conceção está caracterizada, pela formação do processo de ensino-aprendizagem do EE.

Segundo Bento (2014, p. 19), “Muitos professores e estudantes penalizam-se, pensando que a causa do conflito reside neles, nas suas insuficiências. Porém as dificuldades na assimilação de conhecimentos teóricos e da sua aplicação na prática situam-se menos na pessoa e mais na natureza da “coisa: na estrutura, função, lógica e configuração das teorias; na estrutura, organização, dinâmica e complexidade da prática”. Assim, procurei realizar uma investigação acerca do meio no qual me encontrei a realizar o EP. Projetos, regulamentos, regras, atividades do GEF, instalações, material disponível, espaços, modalidades a lecionar conforme o “*roulement*”, etc., foram alguns dos elementos que tive em conta para facilitar o meu método de trabalho, e minimizar as hipóteses de vir a ser surpreendido. O que me permitiu ter algo para começar a trabalhar neste aspeto, foram os ficheiros que recebemos por parte da PC antes do início do ano letivo (Ficha para Caracterização da Turma; Questionários; Critérios Gerais de Avaliação (CA) na EF; Regulamento de disciplina; Projeto Educativo da Escola; Regulamento Interno; e o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA); e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF)). Foi através da análise destes documentos que consegui criar estratégias que mais tarde viria a utilizar nas minhas aulas (dotou-me de habilitações sobre a disciplina de EF, e sobre diferentes métodos de ensino), na procura do progresso e aprendizagens desejáveis, por parte dos alunos.

4.1.2 O Planeamento

O saber planear, é um utensílio essencial no processo de evolução do EE, pois é o primeiro ponto da sua inserção no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade de criador da sua própria ação. Este método de trabalho, permite-nos ter uma maior confiança naquilo que pretendemos fazer, visto que, se eu for o responsável por construir o planeamento, serei o mais capacitado a colocá-lo em prática e a adaptá-lo às situações inesperadas que possam vir a ocorrer.

Bento (2003, p. 57), diz-nos que “os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; são expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar”.

Ao planear, devemos garantir que as metas que definimos são ajustadas ao contexto em que vamos ensinar. Assim, devemos levar em consideração as características dos alunos e da escola, as modalidades a lecionar e os recursos disponíveis (em termos de tempo, espaço e material). Neste sentido, o planeamento tem a função de servir como um “guião” para o Professor. Contudo este pode estar suscetível a sofrer alterações. No meu EP, convivi com esta experiência por diversas situações, o que me mostrou o quão árduo consegue ser o processo de planeamento. Muitas foram as ocasiões em que o que planeei teve de sofrer alterações. Mas encarei isso como algo que faz parte da vida de um Professor, pois é normal que quando traçamos certos objetivos e estratégias para os alcançar, estes acabem por chocar com a realidade. Pois por muito bom que seja um planeamento, existe sempre algo que não conseguimos prever (um aluno faltar, alguém se magoar durante a aula, etc.), contudo, devemos prepararmo-nos sempre para estas situações.

4.1.2.1 Planeamento Anual

O Planeamento Anual (PA), como diz Bento (2003, p. 59), é “um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.

O PA foi das primeiras coisas que a nossa PC nos pediu para construir, no início do EP, mal nos forneceu o *roulement* do ano letivo, e onde constavam os espaços onde lecionaríamos as nossas aulas, bem como, quais as modalidades que poderiam ser abordadas nos mesmos. Com o auxílio da PC, e numa das nossas reuniões, procedemos à observação do calendário escolar. Este foi muito útil na montagem do PA, dado que nos permitiu ficar a saber quantas aulas iríamos ter em cada período, quais os feriados que íamos “apanhar”, e as atividades da escola (incluindo as do GEF) que iriam ocorrer nos momentos das nossas aulas. Assim, procedemos à escolha das modalidades a abordar em cada período, em função do espaço onde estariam a decorrer as aulas.

Pelo que está definido no PNEF, no décimo ano deve ocorrer uma consolidação e um complemento da formação diversificada que os alunos receberam no ensino básico. Face a esta condicionante, a primeira coisa que a PC nos aconselhou, foi realizar os testes de condição física da bateria de testes “FITescola” (ao qual todos os alunos a nível nacional seriam sujeitos), seguido das avaliações diagnósticas de todas as modalidades (para ficarmos a conhecer os diferentes níveis em que os alunos se encontravam, e mais tarde, facilitar a formação de grupos de trabalho nas diferentes modalidades). Na TR e após apresentar a proposta do meu PA à PC, decidimos que lecionaria basquetebol, ginástica de solo, e ginástica acrobática no primeiro período, seguindo-se o badminton e o voleibol no segundo, e no último período, as modalidades de futebol e dança.

A escolha e distribuição das modalidades foram feitas após um longo processo de reflexão, de maneira que os alunos fossem sempre beneficiados. A escolha do basquetebol como uma das modalidades a abordar no primeiro período deveu-se a eu estar mais confiante para lecionar esta modalidade do que a de voleibol. Estava a começar o meu EP, e não me sentia confiante o suficiente para lecionar uma modalidade que não dominava a cem por cento. Assim, preferi ser humilde e não “entrar logo de cabeça” no meu EP. Já as modalidades de ginástica de solo e de ginástica acrobática, deveram-se ao mesmo motivo (eram essas ou o “meu pior inimigo”, a dança). Primeiro lecionei ginástica de solo para que os alunos passassem por uma fase de adaptação e

consolidação dos diferentes elementos gímnicos, para mais tarde os “adotarem” como constituintes da sua coreografia de grupo, a ser realizada na Avaliação Sumativa (AS) de ginástica acrobática (uma vez que a passagem de uma figura para outra, se faz através de elementos (gímnicos) de ligação).

No segundo período já escolhi a modalidade de voleibol, que era a modalidade que me faltava lecionar no espaço onde me encontrava. Durante as férias de Natal preparei-me para este meu primeiro “grande desafio”. Li, assisti a vídeos, informei-me com pessoas da área e pedi conselhos. Quando chegou o momento de lecionar, eu estava pronto. A outra modalidade que escolhi foi o badminton. A outra opção era ginástica de aparelhos, e não ia desmotivar os alunos com ginástica mais uma vez. Mas, o principal motivo que me levou a escolher o badminton foi a folha que levei no início do ano para realizar a caracterização dos alunos, e onde muitos responderam que a modalidade que mais gostavam de abordar, era o badminton.

Para o terceiro e último período, a modalidade de futebol. A razão pela qual deixei esta modalidade para o fim, foi porque era aquela que pratiquei enquanto atleta, e a qual me sentia mais confiante para lecionar, pelo que sendo o terceiro, o período mais curto, eu teria mais dificuldades na leção da modalidade de andebol, a outra modalidade a lecionar naquele espaço (e a modalidade onde os alunos tinham apresentado mais dificuldades na AD).

No meu PA, construí para cada modalidade, um Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), onde trabalharia os objetivos gerais da disciplina em todas as quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras; cultura desportiva; fisiologia e condição física; e conceitos psicossociais.

4.1.2.2 Unidade Didática

Quando acabámos de concluir o primeiro nível de planeamento (o PA), podemos então avançar para o segundo nível: a Unidade Didática (UD). Um dos principais processos do qual ocorre a formação do plano de aula. As UD são segundo Bento (2003, p. 75), “unidades fundamentais e integrais do

processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Quando estava a construir as minhas UD, tive um cuidado especial na elaboração das mesmas, uma vez que era necessário possuir conhecimentos muito peculiares das modalidades que pretendia abordar, e ter em conta as particularidades dos alunos e os recursos disponíveis na escola. De maneira a conseguir ter sucesso neste procedimento, acabei por recorrer ao MEC. Um documento que nos permite “estruturar” (como o próprio nome indica), uma única modalidade, de modo a facilitar o processo de ensino. Como? Identificando os objetivos da modalidade em questão, e estruturando-os de forma hierárquica. O MEC, acaba então por se assumir como o meio de orientação para a atuação do professor na prática (faz a associação entre o planeamento e a prática pedagógica).

Muitos dos meus MEC foram elaborados durante as reuniões de orientação na sala de professores com o Diogo. Como ambos estávamos com o décimo ano (a TR da Ana era um décimo primeiro ano), e embora fosse em momentos diferentes, acabaríamos por lecionar as mesmas modalidades, pelo que, optámos por trabalhar juntos e “tirar um peso” de cima um do outro (aqui revela-se a importância do trabalho de equipa que referi quando falei do meu NE). Em cada um dos MEC que construímos juntos, no módulo um, enquadrámos a matéria que pretendíamos lecionar nas quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras; cultura desportiva; fisiologia e condição física; e conceitos psicossociais. No módulo dois, fizemos uma caracterização do contexto onde iria ocorrer a prática pedagógica. De maneira a que tivéssemos uma visão mais pormenorizada dos recursos que tínhamos ao nosso dispor na escola (em termos de material, tempo e espaço). Em seguida veio o módulo três, onde tratámos de caracterizar os alunos das nossas TR, para percebermos em que nível estavam os alunos (daí a importância da realização das AD e do preenchimento do documento com a caracterização dos mesmos), o que nos indicou qual seria o nosso primeiro passo na abordagem às modalidades que iríamos lecionar. Com os três primeiros módulos já definidos, completámos a fase da análise, e podíamos partir para a fase das decisões. No módulo quatro, decidimos quais eram os conteúdos mais

importantes para lecionarmos, seguido pela ordem pela qual estes seriam abordados. Esta etapa talvez tenha sido a mais importante de todo o processo, pois levou-nos a refletir e discutir, sobre o porquê de ser aquele conteúdo e não o outro, que não fazia sentido estar a lecionar isto se ainda não tinha sido introduzido aquilo. É sempre bom ouvir uma opinião diferente da nossa, pois não somos “donos da verdade”, e permite-nos alargar a nossa visão das coisas, nutrindo-nos de um maior conhecimento e capacidade de viver em comunidade. No módulo seguinte, o cinco, procedeu-se à formulação de objetivos que fossem realistas, e que promovessem uma boa aprendizagem e desenvolvimento por parte dos nossos alunos. Na construção do módulo seis, estabelecemos a maneira de como procederíamos à avaliação do processo ensino-aprendizagem, para que fosse possível apurar como o mesmo se estava a desenrolar, e se possível, melhorá-lo. No fim de cada período letivo, seriam realizadas AS das modalidades abordadas nos mesmos, e no final do ano, uma AS de todas as modalidades abordadas e que serviria de conclusão da UD. Em termos de avaliação, decidimos que os critérios da mesma, seriam voltados para o crescimento e evolução do aluno às diferentes modalidades, focando-nos em valores como a superação pessoal, o empenho nas atividades propostas, o conhecimento e aplicação das regras da modalidade, bem como, o seu desempenho nas mesmas. Com o final deste módulo, terminámos a fase das decisões. Deu-se então início ao módulo sete, onde construímos o desenho das situações de aprendizagem e respetivas progressões. Aqui o papel da PC foi muito importante, pois deu-nos indicações que nos permitiram criar estratégias de ensino (através de exercícios e progressões para cada modalidade). Com isto tudo, chegámos ao módulo oito, o momento de aplicar na prática todo o processo que foi concebido nos módulos anteriores.

Não nego, que a construção dos MEC foi algo que me deixou realmente com os “cabelos em branco”, que foi um processo que demorou bastante tempo a ser concluído, e que deu imenso trabalho. Se me perguntarem. Valeu a pena? Sem dúvida que sim! As imensas discussões e raciocínios que travei, e o facto de num só documento poder encontrar bastante informação, veio a revelar-se muito útil para mim na prática, e poupou-me imenso tempo.

4.1.2.3 Plano de Aula

Bento (2003, p. 106), refere que “O resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação”. O plano de aula é então, o último nível, e o mais representativo de todo o processo de planeamento, pelo que os vereditos dos processos anteriores (PA e UD), devem estar incluídos no mesmo (pelo que o documento que normalmente consultei em primeira instância, era a UD). Não devemos ver este documento, apenas como algo onde estão expostas as situações de aprendizagem que pretendemos abordar, mas sim como um meio que permita orientar o docente para a prática daquilo que se pretende lecionar. Bento (2003, p. 63), avança que o plano de aula “conduz então as reflexões anteriores à realização metodológica do ensino e ao balanço das atividades concretas do professor e dos alunos (...). Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade); é planificado o seu decurso metodológico e temporal.” Como podemos ver, planear a aula não corresponde simplesmente a realizar uma sequência de exercícios, e colocá-los num documento, é sobretudo, estabelecer um rumo que nos permita alcançar os objetivos propostos na nossa UD. Realizei sempre um estudo do que fiz na aula, na tentativa de compreender o que tinha corrido bem, o que não correu tão bem e como melhorar aquele aspeto, e se os alunos conseguiram corresponder àquilo que era pedido, ou se era necessário pensar em estratégias diferentes. Após a seleção dos exercícios adequados ao contexto da turma, o processo para o qual normalmente me debatia, era a organização dos mesmos, pois era este que me iria permitir rentabilizar o tempo da minha aula, evitando paragens desnecessárias, e fazendo uma transição rápida entre exercícios. Um “hábito” que ganhei aquando a construção dos meus planos de aula foi imaginar que a mesma estava a decorrer, de maneira a tentar antecipar imprevistos (número de alunos, recursos, condições...), e quais as melhores estratégias para contornar estas situações.

“Na aula de quarta feira, faltou um aluno devido a uma cirurgia ao apêndice. Por um lado, isto veio a facilitar a organização dos exercícios pois o número de alunos da turma ficou em número par, sendo possível realizar as situações de jogo pretendidas sem fazer com que um aluno tivesse de repetir o exercício. (...) Algo que eu mudaria agora, com a experiência que fui adquirindo nas aulas, seria impor um limite de tempo que as equipas têm para marcar um golo, para depois entrarem as equipas que estão de fora a realizar exercícios de manipulação de bola”.

Diário de Bordo número trinta e três – vinte e três de maio

A formação de grupos de trabalho foi quase sempre a estratégia que adotei com a minha TR, de maneira a não transmitir apenas os conteúdos daquilo que pretendia ensinar, mas também fatores importantes como os “valores do desporto”, pois através deste método, foi-me possível criar um maior envolvimento por parte dos alunos entre si, promovendo relações sócia afetivas, e tornando o processo de ensino “mais humano”, uma vez que os alunos se motivavam uns aos outros, não deixavam os colegas desistir, demonstraram espírito de “fair-play”, entre muitas outras qualidades.

Em termos estruturais, os meus planos de aula eram diferentes dos meus colegas, e os deles também eram diferentes entre si. Isto porque temos métodos de trabalho diferentes, e nenhuma “forma de planear” é cem por cento igual. Aqui, realço o papel da nossa PC, que nos deu uma maior liberdade para construirmos os mesmos da maneira que nos fosse mais vantajosa, desde que o processo de ensino nunca fosse comprometido. Neste aspeto, o meu plano de aula era constituído por um cabeçalho (nome do professor; UD e Função didática; data, hora e local da aula; turma e número de alunos; número e duração da aula; e objetivos); e o “corpo” do mesmo, onde estava incluído a Parte Inicial (onde sempre foi realizada a “ativação geral”, e em alguns casos a apresentação de powerpoints, para dotar os alunos de conhecimentos específicos das modalidades em questão), a Parte Fundamental (onde se encontravam os exercícios (ajustados às condições e recursos existentes) a serem exercitados pelos alunos, de maneira a atingir-se os objetivos

propostos), e a Parte Final (reservada para o “retorno à calma”, e para debatermos sobre o que foi trabalhado durante a aula).

Para terminar, penso que uma das etapas mais importantes deste processo, foram as reuniões de “Orientação do Estágio Profissional” com a PC. Nelas, o meu NE debatia os pontos “fulcrais” das aulas lecionadas, selecionando os aspetos positivos, negativos, e o que melhorar. Apesar de estarmos sempre abertos à opinião uns dos outros, ambos nos focávamos mais nas “correções” que eram feitas pela PC. Lembro-me que muitas das que recebi eram referentes à transição para o exercício seguinte. Que podia querer cumprir com o plano de aula, mas que se os alunos ainda não dominavam determinado conteúdo, eu não podia esquecer esse facto, e querer avançar para o “nível seguinte”. Não podemos “saltar” etapas. Se não for possível cumprir com o plano, existe sempre a próxima aula. E que este apenas deve servir como um “guia”, não é algo “absoluto”, e deve ser adaptado sempre que necessário.

Termino dizendo que o plano de aula foi um ótimo instrumento que passou pelo meu ano de EP, uma vez que me aumentava os níveis de confiança para o momento da prática pedagógica.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Gestão da Aula

Um dos principais elementos a ser trabalhado por parte do docente, para a criação de um meio favorável ao processo de aprendizagem por parte dos alunos, é sem dúvida a gestão da aula. Este meio deve fazer com que todos os alunos se sintam como uma “peça-chave” de todo o processo de ensino, em contraste, um meio desfavorável irá criar um “clima” de insegurança, onde os alunos se irão sentir como “peças descartáveis” pelo docente ou pelos colegas de turma, levando-os a tornarem-se inseguros e distantes, o que poderá comprometer a relação com os mesmos, bem como os seus esforços para atingir os objetivos propostos (uma vez que não existe um dos aspetos essenciais do ensino, a “confiança”). Um dos métodos que utilizei para conseguir “criar” este “ambiente positivo” nas minhas aulas, foi definir desde a

primeira aula quais seriam as regras para o “bom funcionamento” das aulas. Tive muita sorte neste aspeto, uma vez que a PC nos havia facultado o regulamento da disciplina de EF. Pelo que após fazer uma análise detalhada ao mesmo, e concordar com os seus “métodos”, procedi à impressão e posterior distribuição das cópias a cada um dos elementos da minha TR. Deilhes um tempo para lerem as regras que teriam de seguir, e em seguida realcei que os alunos que se esforçassem por fazer cumprir todos os pontos que ali estavam referenciados, estariam a “facilitar” o seu caminho na sua procura pelo sucesso. Que o sucesso pessoal era importante, mas que só através do sucesso coletivo, era possível atingir grandes feitos, e que se trabalhássemos juntos em direção àquele objetivo, no final todos se sentiriam recompensados.

É com orgulho que hoje ao escrever o meu RE, refiro que no que diz respeito à minha TR, as regras estabelecidas foram quase sempre cumpridas por grande parte dos alunos. Claro que ocorreram situações em que alguns deles se desleixaram. As principais falhas no cumprimento das mesmas deram-se no início do ano, nomeadamente nas duas primeiras semanas de aulas. Alguns exemplos que refiro relativamente a essas falhas iniciais são: o “não uso” de um elástico para prender o cabelo, aliado ao uso de brincos ou pulseiras por parte das meninas; o uso de relógio; as conversas paralelas aquando a explicação dos exercícios por parte do professor; e os atrasos constantes, que perturbavam o “bom funcionamento” da aula. A maneira que encontrei inicialmente para combater estas condicionantes foi o uso dos meios legais de que dispunha, marcando faltas de atraso, e fazendo chamadas de atenção, referindo que estavam a ter uma participação negativa na aula. Sinceramente, nunca gostei deste “método de ensino”, por isso no final da segunda semana terminei a aula mais cedo e tive uma “conversa sincera” com os alunos. Referi quais eram os pontos onde estes estavam a falhar e que isso me entristecia, pois todos eram miúdos muito atenciosos e educados, e que não estavam a aproveitar estas suas qualidades. Disse que o cabelo deveria estar apanhado pois muitas vezes na prática do exercício físico acabámos por “suar”, e os cabelos compridos neste processo, se não estiverem devidamente “apanhados” poderiam libertar odores, bem como não ser nada prático, pois podia “fugir” para a frente dos olhos e condicionar a sua ação nas atividades

propostas (referi também grandes atletas femininos para servirem de exemplo). Que o uso de brincos pulseiras e relógios podia colocá-los em risco (bem como aos colegas) em termos da sua integridade física, e que ninguém iria querer que isso acontecesse. Perguntei se quando estavam a falar gostavam que os outros não os estivessem a ouvir. Que era uma falta de respeito pois estava ali para os ajudar, mas que eles não me estavam a ajudar. Por fim, na questão da pontualidade, referi que um dia teriam um emprego, que se estivessem sempre a chegar atrasados, que ninguém os ia contratar, e que nos dias de hoje não é fácil arranjar emprego. Que deviam aproveitar esta oportunidade para desenvolverem estes “hábitos” de vida. Penso que esta explicação fundamentada do porquê de as coisas serem assim, foi o “ponto de viragem” para o início de uma relação “forte e sólida” que marcou o meu ano de EP na companhia dos meus alunos. Poucas foram as vezes em que se voltaram a atrasar, chegaram mesmo ao ponto de competirem uns com os outros para ver quem tinha mais “presenças a tempo” na ficha de presenças formativa. Chegavam e diziam-me “Professor Rui olhe a minha presença a tempo”, ou então apontavam para o relógio do pavilhão, sorriam e sentavam-se à espera que eu começasse a aula. No início da aula era-me entregue em mãos, pela pessoa de cada sexo (por mim designada no princípio do ano letivo), o “saco dos valores”, onde estavam todos os valores dos alunos (para que estes não ficassem perdidos no balneário).

“Quanto às aulas, tenho melhorado na gestão do tempo de aula, mas infelizmente tenho começado a marcar faltas de atraso a alguns alunos, o que me tem preocupado. A maioria deles fala de problemas na ocupação do espaço do balneário e de que muitas vezes os alunos da aula anterior ainda se encontram a ocupar o espaço, o que me levou a facultar esta informação à minha Professora Cooperante”.

Diário de Bordo número sete – treze de outubro

Com o decorrer das aulas, houve a necessidade de implementar novas regras, no início das UD, no momento antes da ativação geral, na forma de

pequenas conversas com os alunos e antes destes serem informados de qual seria o seu grupo de trabalho naquela UD. Por exemplo, nas UD de basquetebol, voleibol, e futebol, definimos que os alunos não poderiam pegar nas bolas sem a autorização do professor (ais quais estariam dentro de um saco), e que estas seriam entregues pelo professor a um aluno do grupo de trabalho, e que quando o professor chamasse os alunos para junto de si ou parasse o exercício, o aluno com bola, deveria colocá-la debaixo do braço, ou pará-la com o pé, colocando-o por cima desta (no caso do futebol), para que fosse possível ouvir a explicação do professor. No caso das meninas, estas regras foram sempre cumpridas. Claro que, normalmente, os rapazes gostam sempre de prevaricar e, às vezes, tinha de os chamar à atenção. Na montagem do espaço antes da aula na UD de badminton, cheguei a cometer o erro de colocar as raquetes e os volantes para quando chegasse a altura da parte fundamental, os alunos só se terem de se distribuir pelos respetivos campos com o colega escolhido pelo professor. Isto apenas serviu para que os alunos chegassem do balneário e caíssem na tentação de estar mais atentos às raquetes do que ao que eu estava a falar. Este aspeto foi algo que corrigi nas aulas seguintes, fornecendo o material de forma individual a um aluno, que deveria levar uma raquete para si e outra para o seu colega, e um volante para ambos jogarem. Nas UD de ginástica de solo e acrobática, devido a ser uma modalidade onde as regras de segurança são um fator muito relevante, procedi à realização de um powerpoint que apresentei no início da UD, onde estavam enunciadas todas as regras a cumprir na sala de ginástica, e que foi posteriormente facultado à turma via e-mail.

No que diz respeito ao nosso “ponto de encontro” nos diferentes espaços onde as aulas decorreram, este era definido na aula anterior. Quando as aulas eram no pavilhão de EF (P1, P2, P3 ou SEG), deveríamos reunir-nos no mesmo, no espaço destinado à nossa turma. Se a aula fosse realizada fora da escola (E1, E2, E3 ou E4) ou nas piscinas (Pis.), o local onde nos reuníamos era à frente do pavilhão de EF, e depois de estarmos todos juntos, seguíamos para um destes espaços.

Rosado e Ferreira (2009, p.188) dizem-nos que “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”.

Foi através do uso das regras e estratégias definidas que se tornou possível ter um maior tempo de exercitação, pois contribuiu para uma melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem, e dotou os alunos de valores que virão a revelar-se fundamentais no seu futuro, nomeadamente nas suas relações sócio afetivas.

4.1.3.2 Modelos de Ensino

Existindo um “leque” muito abrangente de modelos de ensino, é necessário que nós enquanto docentes, tenhamos noção de que forma e em que contextos estes podem vir a ser aplicados, bem como quais os seus pontos positivos e negativos, uma vez que como diz Rink (2001), não existe um modelo compatível com todos os contextos, e a preferência errada por um deles pode prejudicar a aprendizagem do aluno. O que o autor nos pretende dizer, é que não existem “receitas” ou “fórmulas mágicas” para lecionar a disciplina de EF, uma vez que não existe um aluno igual ao outro, e nem todos aprendem da mesma maneira. Cabe então ao professor, escolher o(s) modelo(s) que propiciem uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos, pois como diz Metzler (2011), os melhores professores são os que conseguem contemplar o plano certo para um contexto específico, tendo em mente o alcance de resultados nos conteúdos programáticos.

Os modelos de ensino podem ser mais centrados no professor ou atribuir mais espaço à descoberta e iniciativa dos alunos. É nossa responsabilidade, “procurar” por um ponto de equilíbrio, que nos permita conciliar as necessidades de apoio e direção do professor aos alunos, sem despromover um processo de autonomia por parte dos mesmos. Tendo em referência isto, durante o meu EP experienciei dois modelos de instrução, que procurei adaptar aos contextos da minha turma, de maneira a conseguir explorar ao máximo o potencial dos meus alunos (Modelo de Instrução Direta (MID), e o Modelo de Educação Desportiva (MED)).

Modelo de Instrução Direta (MID)

Segundo Mesquita e Graça (2011), o MID foi durante muitos anos o modelo que era utilizado pela grande maioria dos professores de EF, e caracteriza-se por ser um modelo centrado no professor, uma vez que são dele, todas as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, criando as regras e rotinas da gestão e ação dos alunos, de modo a conseguir extrair dos alunos um maior rendimento nas atividades propostas. Devido a esta caracterização do MID, este foi o modelo com que iniciei o meu EP, definindo desde cedo as regras e as rotinas, bem como o funcionamento das aulas, com os meus alunos. Foi através deste processo que me foi possível assumir uma posição de liderança, e ganhar o controlo da turma. Voltaria a utilizar o MID mais para a frente no meu EP, sobretudo na lecionação das modalidades de cariz individual (ginástica de solo e dança), uma vez que o MID é bastante benéfico no ensino de conteúdos através de progressões pedagógicas, o que me permitiu explicar detalhadamente e monitorizar as habilidades que pretendia lecionar. Sempre que era a altura de inserir uma nova condicionante, fazia referência ao que tinha sido exercitado anteriormente, e demonstrava a habilidade (na modalidade de dança o apoio da PC foi essencial, na demonstração dos passos de “Jive”, e respetivas progressões), ao mesmo tempo que ia referindo as componentes críticas (de forma a que os alunos dessem atenção àqueles detalhes e obtivessem sucesso na execução das habilidades propostas). Defino a repetição sistemática das tarefas como o principal promotor de sucesso neste modelo.

“Para a aula de sexta feira preparei-me ainda mais do que o habitual, pois iria lecionar uma modalidade que não era algo que eu dominasse, a dança. E como estava a utilizar o MID, teria de demonstrar aos alunos como executarem os diferentes passos de jive (...) contei sempre com a ajuda da Professora Cooperante para a sua lecionação, pois foi esta quem realizou os passos relativos às meninas, como a “volta da mulher”.

Diário de Bordo número vinte e oito – treze de abril

Um dos aspetos mais positivos da utilização do MID foi a grande quantidade de feedbacks que este me permitiu fornecer a todos os meus alunos, o que proporcionou uma melhoria no rendimento da turma. Relativamente ao modelo, Mesquita e Graça (2011, p. 50), referem este mesmo aspeto quando dizem “o professor emite um elevado número de FB e correções aos alunos durante a prática e/ou entre cada tarefa”. Apesar dos requisitos do modelo, servi-me da “descoberta guiada”, um método realizado através do questionamento, para que os alunos percebessem o que estavam a fazer mal, e quais os aspetos que deviam corrigir. Claro que o MID, não é perfeito, senão todos os professores o utilizavam, os pontos fracos que lhe aponto após a realização do meu processo ensino-aprendizagem são o facto de limitar os alunos em termos de autonomia, e não assegurar os mesmos resultados perante alunos com um nível de desempenho distinto.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

Siedentop (2002) descreve o MED como um modelo institucional, construído com o objetivo de dotar os alunos de experiências desportivas ricas e autênticas, no contexto educativo da EF. Segundo o mesmo autor, este modelo compreende seis fatores chave: época desportiva, afiliação, competição formal, record, evento culminante, e festividade. Mesquita e Graça (2011), defendem que o MED proporciona uma natureza sócio afetiva às aprendizagens. Daqui, podemos concluir que o MED confere uma grande importância à educação através do desporto, sendo um meio para mudar a imagem da EF centrada no professor, para a de um meio onde se privilegia as capacidades de cada aluno.

No meu EP fiz uso do MED, nos momentos finais de cada período, nas modalidades de jogos desportivos coletivos que lecionei (basquetebol, voleibol e futebol), sob a forma de “torneios”. Os torneios foram construídos tendo por base os seis fatores chaves referidos anteriormente. Os grupos de trabalho/equipas de todas as modalidades foram formados tendo como referência, a avaliação diagnóstica realizada no início do ano, de maneira a que estas fossem o mais heterogéneas possível. A diversidade de funções também esteve presente, uma vez que os alunos não assumiam somente o papel de

jogadores, mas também de árbitros e capitães. Os nomes das equipas eram identificados através da cor dos coletes, e o calendário de jogos foi construído com a ajuda da PC, e posteriormente afixado no início da aula, numa parede junto ao espaço onde a aula se realizava (para que todos os alunos da turma pudessem consultar o mesmo). Os resultados dos jogos eram colocados pelos capitães de equipa no calendário, no final dos mesmos. No final de cada torneio, as equipas que ficavam nos três primeiros lugares tinham direito a um prémio (a maioria deles de valor simbólico).

“A aula de sexta-feira foi destinada à avaliação sumativa da modalidade de basquetebol. Como método de avaliação, utilizámos a situação de jogo 3x3, com as equipas com que fomos trabalhando durante todo o primeiro período. Como forma de motivar os alunos, esta aula também serviu para cessarmos o nosso torneio, e para realizar a entrega de prémios, de maneira a tentar motivá-los para a competição/avaliação, e a darem o melhor de si para se sobressaírem neste momento específico”.

Diário de Bordo número doze – vinte e quatro de novembro

Algo que esteve presente em todas as aulas de EF em que me servi deste modelo, foi o espírito de fair-play, a cooperação, a competitividade saudável, e o respeito pelas regras, colegas e professor, sendo assim possível, promover a cultura desportiva de todas as modalidades abordadas.

4.1.3.3 Relação Professor-Aluno

Numa das reuniões do nosso NE, na primeira semana em que estávamos na escola (mais precisamente, no terceiro dia), foram-nos divulgadas pela PC, as três turmas a quem lecionaríamos as aulas (uma turma por cada EE). Fiquei tão nervoso por perceber que em menos de uma semana já estaria a deixar o papel de aluno e a assumir o de professor, que nem ouvi qual seria a minha turma. Só quando olhei para a folha com os alunos constituintes da mesma, é que tomei consciência de tudo o que se estava a passar. No dia seguinte, cada um de nós foi à reunião do seu respetivo Conselho de Turma, para ficar a

conhecer os professores que iriam lecionar as outras disciplinas, e receber as informações acerca de cada aluno da turma. Aqui, tentei escrever no caderno que levava comigo, todas as coisas que iam sendo ditas pela Diretora de Turma (DT). “Este aluno não pode ficar ao pé deste”. “A aluna trabalha muito bem com este colega”. “É um miúdo muito esforçado”. “Temos de ter em conta que este aluno tem problemas de saúde”. Foram tantas as informações que não sei se o meu braço tremia por estar a escrever ao passo que as coisas iam sendo ditas, ou se era o nervosismo de estar no meio de tantos professores (alguns deles haviam sido meus professores nos tempos em que frequentei a ESP). No final, aquilo porque tanto ansiava, a análise global da turma. “Miúdos muito carinhosos e educados. São muito faladores e irrequietos, mas não lhes deem muita conversa senão eles tentam dar-vos a volta”. Confesso que fiquei bastante satisfeito com estas palavras, uma vez que no “meu tempo” na ESP, a indisciplina era talvez o termo mais usado para definir a minha turma do décimo ano (principalmente nas aulas de EF), e como referem Velez e Veiga (2010), nos últimos anos temos vindo a assistir a um aumento da indisciplina nas nossas escolas, tratando-se de um problema complexo e multidimensional que afeta o sistema educativo. Quando saímos da sala da reunião a PC perguntou-me se tinha ficado feliz com a descrição da turma, ao qual acenei de forma afirmativa com a cabeça. De seguida, aconselhou-me a assumir uma postura autoritária e a não dar muita conversa aos alunos, numa fase inicial. E assim foi, ou melhor, foi assim durante algum tempo. Durante o início do primeiro período consegui manter uma certa distância dos alunos, não lhes dando muita confiança para se aproximarem de mim. Penso que só nos começamos a tornar mais próximos no dia em que coloquei o aparelho dentário (daí ser fácil de lembrar). Os alunos viram-me a sair da sala dos professores e vieram falar comigo, foram muito simpáticos, e fizeram várias perguntas. “Qual o seu clube?”. “Este ano vamos dar natação?”. “Está a gostar da escola?”. Foram algumas das questões de que me lembro. Quando dei por mim, ainda eu não estava bem consciencializado com o facto de que eles eram realmente meus alunos, mas eles desde o início que me viram como o seu professor de EF.

Com o início do segundo período, já estava familiarizado com a turma, já tinha uma grande noção das capacidades de cada um, e sem me aperceber,

fui-me aproximando deles. Percebi que existiam alguns alunos que necessitavam que lhes desse uma maior atenção, outros que precisavam de carinho, e outros que um simples “fixe” com o polegar bastava para os motivar.

“No início da aula de sexta-feira, alguns alunos correram para mim e abraçaram-me, enquanto outros se iam chegando para me perguntar se estava melhor. Tinham ficado preocupados com o meu estado de saúde, quando a Professora Cooperante lhes havia dito que eu tinha estado doente”.

Diário de Bordo número dezassete - doze de janeiro

Já exemplificava os exercícios na companhia de um aluno. Por exemplo, na UD de badminton para demonstrar a sequência de batimentos que pretendia, pedi a um aluno que muito rapidamente se adaptou à modalidade para me ajudar a exemplificar. Na UD de voleibol, como era um conteúdo que eu não dominava, solicitava uma aluna federada da modalidade para exemplificar os exercícios depois de lhe explicar o que pretendia. Aos poucos, os alunos foram-se sentindo como parte integrante do processo de ensino da EF.

“Nesta aula apoiei-me muita numa aluna federada na modalidade para a demonstração dos exercícios. Pedi-lhe que cooperasse com os colegas para que houvesse situação de jogo corrido, o que ela cumpriu na íntegra”.

Diário de Bordo número dezasseis – três de janeiro

Em pouco tempo havia chegado o terceiro período, e foi durante o mesmo que a nossa relação se tornou verdadeiramente forte. Com a introdução da UD de futebol iríamos pela primeira vez para um espaço exterior da escola, o campo sintético das piscinas municipais. O local para nos reunirmos era à frente do pavilhão de EF, e durante o intervalo, enquanto esperava que todos chegassem, a turma vinha ter comigo, e ficávamos aqueles quinze minutos a falar de vários assuntos. No caminho da escola até aos balneários das piscinas, muitos foram os sorrisos e gargalhadas que trocámos uns com os outros. Postic (1984) diz-nos que é através do diálogo, que o professor

estabelece com a turma que se constrói o clima de aula. Com a chegada da minha “pior inimiga”, a dança, veio também o momento de maior união entre mim e a minha TR. Como ativação geral, utilizei sempre duas coreografias de zumba. Os alunos adoravam. Nunca tinham visto o professor num contexto de exercitação diferente e tão ativo. Os rapazes chegavam-se para a fila da frente, e as meninas riam-se e tentavam acompanhar os passos. Na parte fundamental, exemplifiquei todos os passos de “jive” que seriam componentes de avaliação, com a minha PC, e quando os alunos sentiam dificuldades e me procuravam, exercitava os passos com os mesmos. Claro que quando tinha de dançar com os rapazes, geravam-se sempre algumas gargalhadas. Se existiu algum momento em que senti que não queria que o meu EP terminasse foi aquele. Quando tomei consciência de que o ano estava a acabar, que provavelmente não voltaria a ver muitos daqueles miúdos, uma grande tristeza abateu-se sobre mim. Na última aula houve um pouco de tudo. Como foi aula livre e não havia mais nenhuma turma no pavilhão (as turmas que costumavam ocupar o mesmo, na hora da nossa aula, eram alunos do décimo primeiro e décimo segundo anos, mas estavam “em casa” a estudar para os exames nacionais), deixei-me levar e fui jogar com os alunos. Todos queriam que fosse da sua equipa: “professor venha jogar connosco”, “o professor é da minha equipa”. Porém, no momento da despedida, lágrimas e abraços de ambas as partes, acompanhados das palavras: “Professor, por favor, não vá embora”, “Vamos ter saudades”, “Pelo menos venha-nos visitar”. E, no final, um pedido para que tirássemos uma fotografia todos juntos, para nunca nos esquecermos uns dos outros. Hoje sinto que não precisava de ter criado distância dos alunos numa fase inicial. Sinto que as nossas aulas foram muito mais produtivas, e que os resultados melhoraram a partir do momento em que houve uma aproximação.

A todos os meus alunos, se um dia lerem este trabalho, o meu “bem-haja” a todos vós. Como eu digo sempre. “Continuem a praticar desporto, e tenho a certeza de que nos voltaremos a encontrar”.

4.1.3.4 Instrução Pedagógica

A instrução pedagógica acabou por se identificar como um dos primeiros problemas com que me identifiquei. A minha dificuldade de me exprimir verbalmente e de estabelecer relações (caraterísticas que me acompanham desde uma idade precoce), devido à minha personalidade tímida, eram vistas por mim como grandes limitadores na realização deste processo. Isto porque como nos diz Rosado e Mesquita (2011), a instrução não se baseia, apenas, na apresentação ou exposição do que se pretende que o aluno realize, mas, sim, por um complexo, preciso e dependente uso de comportamentos verbais e não-verbais que estão diretamente ligados aos objetivos de aprendizagem. A forma que encontrei para combater esta problemática que me era muito própria foi o apoio da minha PC, que me encorajou a sair do “casulo”, e a adotar estratégias e métodos de ensino que me permitissem “contornar” a minha personalidade. Foram eles, a instrução, a demonstração, o questionamento, e a emissão de Feedbacks.

Instrução

Segundo Siedentop (1991), o processo de instrução está relacionado com o tipo de comportamentos de ensino que estão inseridos na forma como o professor transmite a informação acerca dos conteúdos e objetivos daquilo que pretende ensinar. É nesta exposição inicial dos conteúdos por parte do professor, que se vai definir o clima da aula, pois é através desta ação que se irá constituir o primeiro elo de ligação entre o aluno e o ensino.

Como referi anteriormente, este processo foi uma das minhas primeiras grandes dificuldades. Se já tinha o problema da minha personalidade, o facto de não possuir um conhecimento “profundo” de todas as matérias veio aliar-se ao mesmo e constituir-me momentos de muita tensão e receios. Rink (2014) expõe cinco fatores a ter em conta na apresentação da tarefa: (a) obter a atenção dos alunos, (b) sequenciar o conteúdo e organizar a tarefa, (c) apresentar uma comunicação clara, (d) escolher um método para comunicar e (e) selecionar palavras-chave. O método que a minha PC me sugeriu foi a

criação de documentos, em powerpoint, na primeira aula de cada UD. Que isso me iria dar mais confiança, mas que para tal ser possível, teria de realizar um estudo rigoroso e preciso acerca da modalidade em questão, de maneira a dominar os conteúdos, e facultá-los aos alunos na apresentação dos mesmos, e em casos de dúvidas e questões da parte dos estudantes, eu estar preparado para fornecer a melhor resposta possível. Segui o seu conselho. Li, pesquisei, falei com colegas da área, com outros professores da escola, e aos poucos o documento a apresentar aos alunos ia sendo construído (sempre com a supervisão da PC). No dia anterior à sua apresentação, treinava a minha linguagem corporal e verbal para que nunca fosse necessário retirar o meu olhar dos alunos na transmissão de informação (olhar para a apresentação enquanto falava revelaria uma falta de preparação e de conhecimento da minha parte, e criaria insegurança nos alunos, o que não era de todo o que eu pretendia). Simulava que estava a lecionar a aula, fazendo perguntas (para manter a atenção dos mesmos), não me limitando a transmitir a informação que se encontrava no documento (para isso enviava o documento para o e-mail da turma e estava resolvido), referindo palavras-chave e componentes críticas das habilidades a desenvolver.

Muitos devem estar-se a perguntar. “E nas aulas seguintes também utilizaste powerpoints para combater esse teu problema de comunicação?”. Claro que não. Em conversa com a PC decidimos que nos planos de aula haveria um espaço onde referiria quais os critérios de êxito a desempenhar nos exercícios propostos, e em casa e antes de cada aula, deveria treinar em frente ao espelho para ser capaz de os comunicar aos alunos aquando da explicação do exercício. Neste aspeto, agradeço à minha irmã por ter sido o meu “espelho”.

“Quanto às aulas, tenho melhorado na gestão do tempo de aula, mas mesmo assim perco muito tempo na explicação dos exercícios. Quanto à modalidade de ginástica de solo, parece que a estratégia de introduzir a mesma através de uma apresentação em powerpoint teve os seus frutos. Os alunos têm noção das componentes críticas das habilidades, regras, e aspetos específicos de uma sequência gímnica”.

Diário de Bordo número sete – treze de outubro

Com o tempo foi ganhando cada vez mais confiança quando chegava o momento de instruir a minha turma. Fazia perguntas, dava exemplos diferentes para a mesma habilidade/tarefa, conseguia ter a tenção desejada por parte dos alunos, e sobretudo, permitiu-me ganhar a confiança dos mesmos. Concluo, que praticar antes do momento da aula permitiu-me e “enriquecer” o meu processo de ensino.

Demonstração

Durante a realização do meu EP, a demonstração esteve sempre presente, uma vez que me “refugiei” na mesma para exemplificar (eu mesmo, ou algum aluno que considerasse dotado para essa tarefa) os exercícios propostos e as habilidades motoras a desenvolver. Esta permitiu-me instruir com uma maior precisão, pois através da linguagem não verbal na apresentação dos critérios de êxito, dotei os meus alunos de uma capacidade diferente do processo de aprendizagem, o “como fazer”. Segundo McCullagh e Meyer (1997), podemos encontrar dois modelos diferentes no processo de demonstração: o modelo correto e o modelo de aprendizagem. O modelo correto tem como principal vantagem permitir o fornecimento de informação de uma forma mais concreta e definida. Já o modelo de aprendizagem tem a vantagem de nos fornecer uma maior noção dos erros cometidos na realização da tarefa/habilidade, no entanto, não dá garantias de que estes sejam notados, ou que os alunos consigam realizar a tarefa/habilidade de forma correta. Muitos autores defendem o primeiro modelo, como muitos outros defendem o segundo, bem como tantos outros que dizem que nos devemos apoiar nos dois modelos. Eu partilho desta opinião, não penso que existam modelos melhores do que os outros (não existem modelos cem por cento eficientes), senão todos nos serviríamos dos mesmos no processo de ensino. Devemos adotar o modelo que nos parecer enquadrar-se melhor face aos contextos/situações de que dispomos, pelo que acabei por utilizar os dois modelos durante o meu EP. Utilizei o modelo correto sempre que introduzi uma habilidade pela primeira vez (para que a informação sobre a mesma fosse mais precisa), e o modelo de

aprendizagem nas tarefas para desenvolver a mesma habilidade (para que fosse possível identificar e corrigir os erros cometidos pelos alunos).

“Nesta aula, introduziu-se os diferentes tipos de batimentos no badminton, e o serviço. Um aspecto importante para o sucesso no badminton é o retorno à posição base na fase após o batimento. Para os alunos não se esquecerem desta etapa, fiz questão de enquanto exemplificava os diferentes tipos de batimentos, dar ênfase a este aspecto, demonstrando e fazendo referência ao que havia realizado”.

Diário de Bordo número dezassete – doze de janeiro

Nas tarefas/habilidades que não envolvessem mais do que um aluno, procurei ser eu a exemplificar numa fase inicial. Numa fase mais avançada, e em aspetos que eu não dominava a nível prático, fui atribuindo essa função a alguns alunos, nomeadamente aos federados na modalidade da UD que estava a lecionar. Ao mesmo tempo que ia acompanhando a demonstração por parte dos alunos, procurava instruir a turma, fazendo uma revisão dos critérios de êxito, pois, segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 98), “alguma informação verbal deve preceder a demonstração, de modo a orientar a atenção para aspetos críticos”.

Questionamento

Questionar acarreta vários benefícios, pois permite-nos perceber se a informação que transmitimos aos alunos é assimilada pelos mesmos, levando-os a refletir as suas ações, e corrigir os erros cometidos. Outro fator onde o questionamento se revela muito útil, é na aproximação que este promove entre o professor e os alunos, que é construída através do diálogo entre ambos. Assim, o questionamento foi um dos métodos mais utilizados nas minhas aulas durante todo o ano, sobretudo na emissão de feedbacks interrogativos, para promover um processo de “tomada de consciência” e posterior correção das habilidades/tarefas por parte dos alunos. Rosado e Mesquita (2011, p. 102) referem este tipo de feedback como uma “forma de motivar os alunos para a

necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções (...) permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal”. O que os autores nos pretendem transmitir, nesta citação, é que, quando estamos a procurar desenvolver uma capacidade, não nos podemos focar somente no objetivo motor, mas também no processo cognitivo do aluno, dotando-o de uma reflexão crítica e sustentada.

“A aula correu com normalidade, tive apenas de rever a manchete porque alguns dos alunos estavam a executar mal esta componente técnica, o que me levou a questioná-los sobre quais os critérios de êxito na execução da mesma. Para meu agrado, apesar de nem sempre terem sucesso na realização deste gesto técnico, houve um grande aumento na quantidade de vezes em que os alunos foram bem-sucedidos”.

Diário de Bordo número dezoito – dezasseis de janeiro

Durante o EP, procurei sempre que os meus alunos fossem parte ativa do processo de ensino, e um dos aspetos que a minha PC me disse que tinha de melhorar era o de não fornecer feedbacks “só porque sim”. Que deveria primeiro questionar os alunos, permitir que fossem estes a identificar os problemas, e sim, após essa tomada de consciência, orientá-los na “procura” da melhor resposta aos mesmos, conferindo-lhes o “hábito” de serem eles mesmos a corrigir os seus erros. Mesquita (2005) refere isso mesmo, quando diz que ao invés de uma prescrição de soluções, devemos servirmo-nos do questionamento, promovendo aos alunos um desenvolvimento do raciocínio tático e da autonomia decisória.

Convém referir que apesar de nem sempre os meus alunos terem conseguido realizar todos os gestos técnicos que lecionei no meu EP, os mesmos sempre foram capazes de quando questionados, identificar os erros cometidos e quais as componentes críticas que tinham de executar para corrigir a sua performance.

“Um aspeto desta aula que pretendo realçar é o facto de uma aluna não conseguir executar o serviço por cima. Quando questionada, ela sabe-me dizer o que está a fazer mal e o que deve corrigir. Mesmo assim, apresenta muitas dificuldades em ser bem-sucedida. Tenho receio de que venha a desanimar, por isso devo procurar estratégias que me permitam ajudá-la a evoluir, e continuar a encorajá-la”.

Diário de Bordo número vinte e três – vinte de janeiro

Feedback

Januário (1996, p.116), define o feedback como um “comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como o fez”. O que o autor nos pretende fazer chegar, é que o feedback deve ser visto como um “complemento” ao processo de ensino, uma vez que apresenta ganhos significativos na aprendizagem dos alunos, e do professor (pois promove reflexões que o levam a examinar a sua eficácia).

Em relação à sua natureza, podemos encontrar vários tipos de feedback: descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo. Procurei emitir igualmente o mesmo número de feedbacks de cada um destes quatro tipos, alternando entre eles, conforme a situação e os objetivos pretendidos. O feedback que dei em maior número, foi o interrogativo. Penso que o aluno deve ser a principal “fonte de deteção” dos seus erros e de como os corrigir, tendo optado pelo papel de o “guiar” neste processo.

Podemos dividir o feedback em dois tipos: o intrínseco (onde a informação é facultada ao executor da tarefa, como uma consequência da realização da mesma, através dos nossos próprios sentidos); e extrínseco (onde a informação é facultada ao executor da tarefa, por um fator externo (verbal, visual ou sonoro). Este tipo de feedback pode ser subdividido em dois tipos particulares de informação: "Conhecimento de Resultado e "Conhecimento de Performance". Schmidth (1991, cit. por Rosado e Mesquita, 2011, p. 87) explica

que “o feedback centrado no conhecimento da performance assume especial relevo, ao focar os elementos inerentes ao modelo de execução”. Este foi o tipo de feedback mais presente nas minhas aulas durante o EP, uma vez que a maioria dos feedbacks que emiti, estavam voltados para qualidade de execução da habilidade, pois na minha opinião, é mais importante que os alunos tenham noção de quais os critérios de êxito da habilidade, independente se estes têm sucesso na realização da mesma. Isto porque se eles tiverem esta noção, existem grandes probabilidades de mais tarde conseguirem ser bem-sucedidos na execução da mesma.

“Com o decorrer das aulas a exigência a nível profissional tem-se acrescido. O feedback e as correções aos alunos devem estar sempre presentes e serem dados sempre no momento correto, para que os alunos percebam e corrijam os seus erros nas tarefas propostas”.

Diário de Bordo número oito – vinte de outubro

Apesar de ter utilizado com maior frequência o feedback individual (que emitia normalmente a um aluno no momento em que este cometia um erro na execução de uma habilidade), houve alguns momentos em que me servi do feedback coletivo, sobretudo quando via que grande parte dos elementos da turma estava a cometer um mesmo erro. Parava o exercício, e pedia aos alunos que se juntassem ao pé de mim, para “juntos” procurarmos detetar onde estava o erro, e como o corrigir. Penso que nem sempre emiti uma grande quantidade de feedbacks, sobretudo no ensino do voleibol, que era uma modalidade em que não me sentia muito à vontade para o fazer. Como tinha uma aluna federada, os meus feedbacks em relação a ela eram muito limitados, pois quando não tinha sucesso (o que era raro), ela sabia onde tinha errado e como corrigir. Já com os alunos que tinham dificuldades na modalidade, emiti um maior número de feedbacks, uma vez que apesar de não conseguir efetuar com “perfeição” os gestos técnicos da modalidade, eu sabia exatamente identificar os seus erros, e ajudá-los a descobrir como os corrigir.

4.1.4 Avaliação

Rink (2014) define a avaliação como o processo de reunião de informações, que nos permitem realizar apreciações acerca do produto e processo na situação de instrução. Segundo Bento (2003, p. 174), “conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor”. Daqui é possível entender que o planeamento, a realização e a avaliação, são três processos que estão interligados entre si, e devem fazer parte da ação docente. O mesmo autor (2003, p. 175) refere que, “sem uma reflexão posterior acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização”. Bento pretende dizer que é através do processo de reflexão após a aula, que iremos realmente controlar a qualidade da nossa prática pedagógica, e enriquecer o nosso processo de ensino.

No início do EP, a Coordenadora de Departamento enviou-nos um documento denominado “Protocolo de Avaliação em EF”. Neste encontrava-se definido como estava dividida a avaliação da disciplina para os diferentes domínios e níveis de ensino. Para a minha TR (ensino secundário) estavam definidos três domínios e respetivas percentagens: domínio psicomotor (60%), domínio sócio afetivo (30%), e o domínio cognitivo (10%). Aqui percebe-se que ao contrário das outras disciplinas, a EF é uma disciplina voltada para as capacidades e habilidades motoras, e era principalmente neste aspeto que teria de me focar.

A avaliação pode ser dividida em dois tipos. Avaliação normativa, onde os alunos são comparados uns com os outros em termos de desempenho, originando uma avaliação com base na diferença de níveis entre os mesmos. Segundo Gonçalves et al. (2010, p.43) “a execução das respostas é comparada com as dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto)”. E a avaliação criterial, onde o professor analisa o desempenho do aluno tendo por base critérios previamente selecionados. Rosado e Colaço (2002, p. 30), fazem uma descrição deste método de

avaliação, onde “é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos, sem que seja feita, necessariamente, a comparação entre alunos”.

Desde o início do EP que optei por seguir o método da avaliação criterial, e na companhia do meu NE, começamos por construir um documento para as avaliações que iríamos realizar no futuro. No documento deveriam constar os conteúdos a abordar, e quais os critérios de êxito a serem desempenhados pelos alunos (na sua construção tivemos como principais “modelos de referência” os PNEF e os CA da escola e do GEF). Os alunos seriam avaliados de um a quatro, tendo em conta se executavam ou não os critérios de êxito que haviam sido definidos. A avaliação criterial revelou-se uma escolha acertada, uma vez que me facilitava muito o momento de avaliação, sendo possível avaliar cada aluno de forma individual. Durante a minha estadia na ESP, experienciei quatro diferentes momentos de avaliação. A avaliação diagnóstica (no início do EP), a avaliação formativa (realizada de forma mensal), a avaliação sumativa e a autoavaliação (ambas no final de cada período).

Avaliação Diagnóstica

Gonçalves et al. (2010), referem que esta avaliação recolhe a informação de forma a planear e priorizar os objetivos pretendidos para cada matéria e a ajustar os mesmos no sentido de potenciar o desenvolvimento dos alunos.

A AD foi o meu primeiro contato com o processo de avaliação. Segundo o PNEF, no décimo ano deve ocorrer uma consolidação e um complemento da formação diversificada que os alunos receberam no ensino básico. Assim, a PC pediu que eu e o Diogo (os EE com turmas referentes ao décimo ano), realizássemos as AD de todas as modalidades que iríamos lecionar, logo no início do ano. O intuito desta metodologia, foi percebermos desde o início, em que nível estavam os alunos, e como foi a sua formação até chegarem ao ensino secundário, nas diferentes modalidades, indo de encontro ao contexto referido por Rosado e Colaço (2002), quando dizem que esta avaliação realiza-se normalmente no início do ano ou de uma unidade de forma a selecionar objetivos de acordo com o desempenho dos alunos e dessa forma, formular um

prognóstico acerca dos conteúdos a lecionar. A única AD que não realizei no início do ano letivo, mas apenas na aula de introdução da modalidade, foi a dança. O fator a que se deveu este acontecimento, foi a requisição da aparelhagem da escola pelos colegas do GEF que estavam a lecionar a modalidade aquando as minhas aulas.

De todos os EE, penso que fui aquele que senti mais problemas ao realizar a AD, uma vez que não consegui avaliar todos os alunos no meu primeiro contato com a mesma. Perdi muito tempo ao tentar observar os alunos ao mais ínfimo pormenor, que me esqueci que muitos não sabiam realizar certos conteúdos definidos no meu documento da AD. Quis tanto preencher todos os espaços, que acabei por “dar um tiro nos dois pés”. Penso que esta foi uma das minhas maiores aprendizagens enquanto EE, como diz o ditado “Quem tudo quer tudo perde”. Este “abre olhos” serviu para que as AD seguintes (ao contrário da primeira), tenham sido muito mais “lucrativas”.

“Esta semana foi a primeira experiência avaliativa que tive. Senti alguma dificuldade devido ao número de conteúdos a avaliar e ao número de alunos que compõe a turma. Avaliar vinte e oito alunos numa aula é difícil, especialmente para quem tem pouca experiência. Reparei que a maioria dos alunos revela dificuldades nestas modalidades, ou seja, apresenta uma fraca apetência motora (embora existam um ou dois casos de sucesso)”.

Diário de Bordo número três – quinze de setembro

Através das AD realizadas (e posterior análise das mesmas), foi-me possível detetar: qual o nível em que se encontrava cada aluno nas diferentes modalidades; quais os alunos com mais dificuldades, e os mais dotados; e quais os conteúdos onde a percentagem de sucesso e insucesso foi maior. Tudo isto conciliado, foi o principal elemento para começar a construir as diferentes UD, e posteriormente para o processo de planeamento das aulas.

Avaliação Formativa

Vickers (1990) afirma que a mesma ocorre continuamente, com várias oportunidades de avaliação disponíveis. Deste modo, o professor faz o acompanhamento progressivo do aluno, registrando anotações e retirando conclusões acerca dos objetivos atingidos ou a atingir, do desempenho e possíveis obstáculos e dificuldades dos alunos.

No meu EP, não houve uma aula ou momento em que a AF estivesse formalmente destinada, pelo contrário, a mesma foi sendo realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, através de uma análise contínua, relativamente ao desempenho e evolução dos alunos em todos os momentos e tarefas. Esta metodologia permitiu que os alunos se mantivessem informados acerca dos seus progressos, promovendo-os de uma capacidade crítica e reflexiva, que lhes permitisse rentabilizar as suas aprendizagens.

Com o decorrer das aulas, fui tirando apontamentos relativamente ao nível de desempenho dos alunos. Estas anotações levaram-me a refletir sobre como melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que me facultaram informações sobre cada aluno como um todo, e permitiram que fosse possível adaptar a UD conforme a resposta dos alunos aos conteúdos que iam sendo abordados. Se apresentassem dificuldades na assimilação e consolidação dos conteúdos, fornecia-lhes mais tempo de exercitação, pelo contrário, se estivessem a ter facilidades, avançava para o conteúdo seguinte. A AF também teve um papel de destaque nas minhas AS (tive casos de alunos que faltaram no dia da AS), ao fornecer-me informações relativamente ao desempenho dos alunos ao longo do período.

Avaliação Sumativa

Segundo Bento (2003), a avaliação sumativa considera-se como um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos. É através da AS que se classificam os alunos e que o professor analisa se os objetivos propostos foram atingidos.

Além de avaliar e classificar os alunos, a AS permite perceber a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Proceder às AS foi um processo onde tive de refletir bastante, pois não me foquei apenas se os alunos realizavam os critérios de êxito dos conteúdos solicitados, o seu “crescimento” (é neste aspeto que a AF se assume como uma grande “ajuda”). Não nego que os alunos que já eram “dotados” para a modalidade foram os que apresentaram os melhores resultados, mas muitos dos alunos que na AD e nas primeiras aulas da UD apresentaram muitas dificuldades, no final conseguiram atingir resultados bastante satisfatórios (tendo evoluído bastante o seu nível de desempenho).

Todas as minhas AS foram realizadas na última aula de cada UD, e tinham exatamente os mesmos conteúdos e critérios de êxito que na AD (para me permitir analisar e refletir sobre a evolução dos alunos). As notas eram atribuídas de um a quatro, e posteriormente, convertidas para a nota final de zero a vinte valores.

Nos jogos desportivos coletivos, a metodologia utilizada para a AS foi a situação de jogo formal (3x3 no basquetebol, 4x4 no voleibol e 5x5 no futebol), no badminton os alunos foram avaliados em situação de jogo 1x1, e nas restantes modalidades (ginástica de solo, ginástica acrobática e dança) a AS foi realizada através de uma coreografia/sequência gímnica.

“Nesta semana, os alunos realizaram a avaliação sumativa de futebol, que consistiu em situações de jogo 5x5 com as equipas que os alunos trabalharam durante todo o terceiro período. Este método foi utilizado no sentido de os alunos tirarem o maior proveito das situações trabalhadas com os mesmos elementos, tal como acontece nas equipas em situação real”.

Diário de Bordo número trinta e cinco – oito de junho

Autoavaliação

Segundo Gonçalves et al. (2010), as aprendizagens significativas só acontecem se houver por parte dos alunos uma compreensão e uma reflexão sobre as suas aprendizagens. O que o autor pretende clarificar quanto a este

processo de avaliação, é que o aluno deve fazer parte do processo de avaliação, uma vez ele é o “centro” de todo o processo de ensino. No meu EP, a autoavaliação era realizada na última aula da UD de cada período, através do preenchimento de uma ficha elaborada pelo GEF com os três domínios a avaliar (psicomotor, sócio afetivo e cognitivo). A ficha apresentava três tabelas para serem preenchidas (correspondentes a cada período do ano letivo), o que permitia que os alunos pudessem refletir sobre a sua prestação nos períodos anteriores, e a sua evolução durante o ano. Na parte referente ao domínio motor, os alunos deveriam colocar as modalidades lecionadas naquele período, e colocar o valor de zero a vinte que achavam que mereciam. No domínio sócio afetivo, os alunos deviam realizar o mesmo processo, e atribuir valores às atitudes e valores referidos na lista, e proceder de igual forma no domínio cognitivo, mas em relação aos saberes e competências expostos. No final deste processo, os alunos deviam colocar um valor de zero a vinte referente à classificação final pretendida, e assinar com o seu nome por baixo da mesma.

“Na sexta feira, realizou-se a auto e heteroavaliação, onde a grande maioria dos alunos se autoavaliou em conformidade com as notas que eu estava a pensar apresentar ao Conselho de Turma. Durante este processo, esclareci os alunos quanto ao preenchimento da mesma”.

Diário de Bordo número vinte e oito – vinte e três de março

4.1.5 Observação e Reflexão, um “Casamento Produtivo”

De acordo com Martins (2001, p. 19) “em todos os sistemas de Formação de Professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e de atitude do professor em formação”. Desde o início do EP que ficou definido pelo meu NE que todos iríamos observar as aulas uns dos outros (EE e PC). Não que fosse algo de carácter obrigatório, mas era uma estratégia que apresentava várias vantagens, sobretudo por nos proporcionar um crescimento a nível do processo ensino-aprendizagem. As observações que efetuei nas aulas da minha PC e colegas

estagiários, permitiram que realiza-se várias reflexões sobre a sua prática pedagógica, levando-me a perceber quais as estratégias que melhor se adaptavam ao contexto da aula, quais as que não se revelavam as mais adequadas, diferentes maneiras de abordar os mesmos conteúdos, quais os objetivos das progressões, como melhorar o meu controlo sobre a turma e rentabilizar o tempo de aula, entre muitas mais vantagens que advieram deste método da formação docente. Para além de tudo o que referi, as observações criaram uma “rica” e produtiva relação de comunidade e camaradagem entre os constituintes do NE, uma vez que nos permitia discutir, criticar e elogiar os métodos adotados pelos membros do mesmo, e abranger os nossos conhecimentos em termos da prática pedagógica. Para além de fomentar em nós este espírito crítico-reflexivo, tornou-nos mais próximos uns dos outros, pois a entre-ajuda entre todos, e as distintas formas de ver as coisas, levou a que recorréssemos uns aos outros, na procura das melhores metodologias a utilizar nas diferentes aulas, e que nos levou a ir de encontro com o que diz Ferreira (2013, p. 123), quando afirma que “partilhar é um verbo construtivo, e estar disponível para observar as aulas e falar sobre elas, permite-te aprender com os erros, sem na verdade teres de os cometer. Permite-te de igual forma contemplar ideias geniais e que não tinhas pensado”.

“Na aula da minha colega EE, de maneira a abordar todas as modalidades presentes na UD de atletismo, esta optou por distribuir os alunos em quatro grupos, correspondentes às quatro estações do circuito previamente definido. A cada dez minutos, estes deveriam deslocar-se para a estação seguinte no sentido anti-horário. Este método revelou-se muito eficaz, uma vez que a colega nunca teria as aulas necessárias para abordar todas as matérias”.

Diário de Bordo número dezanove – vinte e seis de janeiro

Como nos havia dito a nossa PO, deveríamos construir planos de observação de seis aulas do PC ou outro professor, bem como dez aulas de cada EE do NE. Para esta tarefa, foi muito importante o uso das fichas de observação formais que nos foram facultadas (ficha de observação do comportamento do aluno, ficha de observação do comportamento do professor,

ficha de observação dos feedbacks e ficha de observação dos incidentes críticos). De todas as observações realizadas, a que me criou mais dificuldades aquando da sua realização foi a dos feedbacks. O facto de os colegas EE não poderem estar sempre ao pé de nós, e o barulho característico do espaço de aula, faziam que nem sempre fosse possível ouvir se estes estavam a emitir feedbacks (o que condicionava o seu registo na ficha), pelo que muitas vezes apenas consegui captar os feedbacks visuais ou coletivos. A observação do comportamento do professor e do aluno nem sempre foi simples uma vez que havia situações em que ocorria mais do que um comportamento, e registar todas estas nuances em um intervalo de tempo muito curto foi uma tarefa complicada, mas que com o tempo e experiência se foi tornando mais simples e eficaz. Em relação à observação dos incidentes críticos, penso que foi aquela em que tive mais facilidade, talvez por estes serem algo que acontece “fora do contexto”, que não vai de acordo com o planeamento, e que acabavam por chamar a atenção. Considero este processo, como algo de muito benéfico para o EE, uma vez que lhe confere a capacidade de aumentar os seus níveis de concentração, de aprimorar e adaptar os seus métodos de ensino (através das reflexões que vai realizando com o decorrer da sua observação), ao adquirir uma atitude crítica-reflexiva. A reflexão sobre a ação “ocorre quer antes quer depois da ação” permitindo, assim, a análise, a reconstrução e a reformulação da prática, não sendo realizada num contexto isolado. A reflexão sobre a reflexão na ação ultrapassa os outros dois momentos e ajuda o profissional a compreender problemas futuros e a encontrar novas soluções, progredindo, assim, no seu conhecimento. É sobretudo neste momento que acontece o desenvolvimento profissional (Alarcão, 1996a). Penso que uma observação sem uma consequente reflexão, constitui um método “pobre” e apenas focado na tarefa. No entanto, a sua conjugação permite que ocorra um maior “enriquecimento” e conseguinte aproximação entre os diferentes constituintes do NE, levando-os a debater e discutir as diferentes ideias e métodos de ensino, de maneira a construir “o” melhor ambiente possível no espaço de aula, e proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos seus alunos.

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

4.2.1 Atividades do Grupo de Educação Física

Com o decorrer do meu EP, foi criando uma relação com os diversos constituintes da comunidade educativa, o que me permitiu ir aumentando a minha participação nas atividades definidas no PA da escola, sobretudo nas definidas pelo GEF, e nas do DE (orientadas pela minha PC). Esta etapa do EP definiu-se como uma das melhores de todo este ano letivo, uma vez que me forneceu vivências “fora do contexto de sala de aula”, diferentes visões relativas aos métodos da profissão docente, e me permitiu “amadurecer” em termos de relações sócio afetivas, indo de encontro ao que referem Batista e Queirós (2013), quando dizem que a participação na escola e relação com a comunidade engloba atividades não letivas e tem como principal objetivo a integração do jovem estagiário na comunidade educativa e envolvente, desempenhando tarefas com significado para os alunos e em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa.

A ESP, de maneira a tentar garantir experiências enriquecedoras e que envolvessem a sua comunidade educativa, realizou várias atividades que fossem de encontro com as diferentes disciplinas (“Semana da Cor”; “Mat 12”; “Dia do Leitor”; “Semana da Ciência”; “Corta-Mato”...), e com as tradições da cidade de Penafiel (“Feira de S. Martinho”; “Noite Branca”; “Escritaria”, etc). As atividades referentes à disciplina de EF, estiveram ao cargo do GEF e foram as que se encontravam em maior número no PA. Na primeira reunião do GEF, foram estabelecidos quais os grupos de professores responsáveis pela organização e bom funcionamento de cada atividade, enquanto que os outros professores de EF ficavam encarregues de ajudar na preparação, decorrer e final da mesma.

Corta-Mato Escolar

O corta-mato escolar foi a primeira atividade do GEF, e decorreu no dia vinte e dois de novembro de dois mil e dezassete, pela parte da manhã. Nesta

atividade, participaram quatrocentos e um alunos da escola (noventa e quatro do sexo feminino e trezentos e sete do sexo masculino), treze professores do GEF, e elementos da Câmara Municipal de Penafiel, dos bombeiros voluntários e da Guarda Nacional Republicana da cidade. Os alunos foram divididos pelos seus respetivos escalões (infantis, iniciados, juvenis e juniores) em relação à sua data de nascimento, e a prova foi sendo realizada seguindo uma hierarquia de idades e sexos (dos mais novos para os mais velhos; do sexo feminino para o sexo masculino). As tarefas dos professores que estavam a cooperar no funcionamento da atividade, foram atribuídas em função do seu “posto” num percurso (Figura II) previamente estabelecido pelos professores responsáveis pela mesma (de maneira a que fosse possível detetar irregularidades). As tarefas que me foram atribuídas diziam respeito à entrega de águas após o término da prova aos alunos do respetivo escalão da prova (após receber os dorsais dos mesmos), e controlar o percurso junto do campo de jogos da escola.

“Esta semana começou com algo que eu durante muito tempo havia esperado, a realização do corta-mato escolar, na quarta-feira de manhã. Estive muito expectante em relação ao mesmo, pois queria ver como os meus alunos se iriam sair. Mas, também por ser uma prova em que sempre me qualifiquei para ir a Lousada, enquanto estudante da Escola Secundária de Penafiel”.

Diário de Bordo número doze – vinte e cinco de novembro

A atividade decorreu como havia sido previsto, num ambiente de participação/competição saudável. De realçar a boa disposição dos diferentes membros da comunidade educativa que assistiram às provas. No entanto, penso que a escola devia procurar estratégias de incentivo para promover uma maior participação das alunas e aumentar os números de garrafas de água e do reforço alimentar.



Figura II - Percurso do Corta-Mato Escolar

Torneio de Basquetebol 3x3

A segunda atividade desenvolvida pelo GEF, foi o torneio de basquetebol 3x3. Como a nossa PC era um dos professores responsáveis pela atividade, o nosso NE ficou incumbido da realização de um cartaz promotor do torneio (anexo 2), onde deveriam estar incluídas todas as regras do regulamento para a participação no mesmo. Após este ser aprovado pelo GEF, procedemos à impressão para que estes fossem assinados pelo diretor da escola, para posteriormente serem afixados nos lugares destinados a esse fim.

O torneio decorreu pela parte da manhã do dia catorze de dezembro, e teve a participação de quinhentos e doze alunos (duzentos e quatro do sexo feminino e trezentos e oito do sexo masculino), dezasseis professores do GEF. Refiro também que alguns alunos da ESP, para além da participação no torneio, também vieram a desempenhar a tarefa de juízes e árbitros no mesmo (sempre auxiliados e supervisionados por um ou mais professores). A inscrição para o torneio era realizada pelos alunos, num local destinado a esse feito na plataforma da escola, e onde o aluno deveria colocar o nome dos elementos da sua equipa e respetiva turma (apenas alunos do mesmo escalão poderiam constituir as equipas). Os escalões desta atividade, foram os mesmos que os do corta-mato, e que viriam a constituir todas as atividades do GEF. Para o torneio, o meu NE teve como funções: a montagem dos campos; a afixação dos resultados nos respetivos placards; distribuição das fichas de jogo; entrega de prémios; e tal como todos os outros professores, garantir um bom funcionamento dos jogos, supervisionar os resultados apontados pelos alunos que auxiliaram o GEF na atividade, e comunicar de imediato os resultados à mesa de controlo dos resultados.

“Na quinta-feira tivemos o torneio de basquetebol 3x3, dos quais éramos responsáveis e do qual realizámos o cartaz promocional. As nossas tarefas consistiam na recolha e fixação dos resultados para mais tarde os afixarmos na tabela do torneio. Em geral, o torneio correu com normalidade, os alunos estavam empenhados (os meus alunos obtiveram bons resultados, pois só perderam com colegas que praticavam a modalidade), houve apenas um pequeno atraso no começo da atividade, mas que os professores da escola conseguiram dar a volta, com toda a sua experiência”.

Diário de Bordo número quinze – quinze de dezembro

Na minha opinião, o torneio correu bem (a grande adesão por parte dos alunos da escola comprova isso mesmo) e sem grandes problemas. Mas penso que se deve impedir que as equipas saiam do espaço da realização do torneio, pois algumas não compareciam no respetivo campo à hora do seu jogo, o que promoveu vários atrasos na realização dos mesmos, e como consequência, no torneio (uma vez que todos os jogos tinham obrigatoriamente de começar ao mesmo tempo).

Mega Atleta

O Mega Atleta foi a primeira atividade do GEF no segundo período, e terceira a nível anual. A atividade realizou-se no dia vinte e três de fevereiro de dois mil e dezoito (pela parte da manhã), e teve a participação de quinhentos e dezassete alunos (cento e noventa e três do sexo feminino e trezentos e vinte e quatro do sexo masculino), divididos pelos respetivos escalões, e contemplava quatro provas (mega km, mega salto, mega sprint e mega lançamento), das quais os alunos só se poderiam inscrever em duas. Caso os alunos se inscrevessem no mega km, apenas poderiam participar nessa prova.

Como a nossa PC não fazia parte do grupo organizador da atividade, as minhas funções apenas diziam respeito à montagem dos materiais, preparação dos espaços das atividades, e marcar as medidas relativas à distância a que os alunos conseguiam lançar o peso (uma vez que o espaço onde fui colocado

eram as estufas da escola, na prova do mega lançamento). Participei ainda na distribuição dos prémios, e na arrumação do material utilizado.

“Na sexta feira realizaram-se as mega olimpíadas da nossa escola, que consistiam na participação dos nossos alunos nas provas de mega km, mega salto, mega lançamento, e de mega sprint. Os meus alunos não apresentaram grandes resultados nestas provas, com exceção de um, que ficou em quarto lugar no mega km na categoria de juvenis.

As minhas funções consistiam em medir as distâncias que os alunos iam fazendo no lançamento do peso, e distribuir os diferentes pesos pelos diferentes escalões”.

Diário de Bordo número vinte e três – vinte e quatro de fevereiro

A atividade correu bem, não houve nenhum incidente durante a realização desta, e os intervenientes na mesma comportaram-se de forma exemplar, empenhando-se e competindo de forma saudável com os colegas. O único aspeto que penso que pode ser melhorado diz respeito à preparação dos alunos antes das provas, principalmente naquelas com as quais os mesmos nunca tiveram contacto, como aquela em que estive inserido (o mega lançamento). Quase todos os alunos que chegavam a esta prova não sabiam como lançar o engenho, o que fez com que se perdesse bastante tempo na sua instrução (pois um lançamento mal-executado poderia provocar lesões ao nível dos pulsos), e na atividade.

Torneio de Voleibol 2x2 e 4x4

A última atividade desenvolvida pelo GEF, foi o torneio de voleibol 2x2 e 4x4. Como a nossa PC era um dos professores responsáveis pela atividade, pela segunda vez o nosso NE ficou encarregue de realizar o cartaz referente ao torneio (anexo 3), com as informações de como o mesmo iria decorrer e de acordo com o regulamento estabelecido pelo GEF. Quando este foi aprovado, seguimos os mesmos procedimentos que realizámos para o torneio de basquetebol 3x3.

O torneio decorreu pela parte da manhã dos dias vinte e dois e vinte e três de março. Não foi divulgado quantos alunos participaram na atividade, mas estas também foi constituída por dezasseis professores do GEF, doze alunos da TR da nossa PC (com as funções de secretariado), e alunos da ESP (da modalidade) que para além da participação no torneio, também vieram a desempenhar a tarefa de juízes e árbitros no mesmo (sempre auxiliados e supervisionados por um ou mais professores). A inscrição para o torneio foi realizada na plataforma da ESP, e onde o aluno que inscrevesse a sua equipa deveria colocar o nome dos elementos da mesma e respetiva turma (só podia haver equipas constituídas por Alunos do mesmo escalão). Os escalões do torneio, foram os mesmos que os das outras atividades. As funções que desempenhei na realização do mesmo foram: a montagem do campo, assegurar o bom funcionamento dos jogos no campo onde fiquei colocado, supervisionar se os resultados apontados pelos alunos do secretariado estavam corretos, e afixar os mesmos nos respetivos placards. No final, ajudei na arrumação do material.

“Na quinta feira realizou-se o torneio de Voleibol para o sétimo, oitavo e nono ano, enquanto que na sexta feira o torneio se destinava ao Ensino Secundário. As minhas funções consistiram em recolher os resultados dos jogos e afixá-los no placard de jogos, ajudar na montagem e arrumação do material, e ajudar os árbitros nas tomadas de decisões”.

Diário de Bordo número vinte e sete – vinte e três de março

O torneio esteve muito bem organizado e correu conforme o previsto, todos os alunos se empenharam na atividade. Destaco como aspeto negativo, o comportamento de um aluno que se desentendeu com um dos árbitros da atividade, e que teve de ser chamado à atenção por vários professores, que ou mudava o seu comportamento ou era excluído do torneio.

4.2.2 Desporto Escolar – Grupo Pinta & Classe

De acordo com Azevedo (2012, p. 78), “No desporto sente-se e vive-se um mundo de emoções, valores, regras, da mesma forma que vivemos na vida social. Daí o valor educativo do desporto e especificamente do desporto na escola quer como atividade letiva ou extralectiva: o desporto é uma escola da vida”. O grupo de DE de que me orgulho de ter estado inserido, foi o grupo de desportos-gímnicos (ginástica acrobática) da ESP, conhecido como “Pinta & Classe”. Não sei quando o grupo foi formado, mas já existia quando entrei para a ESP no ano de dois mil e sete, e que alguns membros da minha família e amigos chegaram a fazer parte deste enquanto atletas. De todos os cinco grupos de DE da ESP (desportos-gímnicos, natação, voleibol, orientação e ténis), o de desportos-gímnicos era aquele que possuía o maior número de alunos na sua constituição (mais de cinquenta alunos), bem como aquele com maior heterogeneidade, pois possuía alunos dos cinco aos dezoito anos de idade (na sua maioria raparigas, mas ainda com um número bastante elevado de rapazes), com níveis de desempenho muito distintos (um fator que tornava este desafio muito mais interessante, e iria ajudar-me bastante a evoluir).

O Pinta & Classe foi o meu primeiro contato com alunos da ESP na qualidade de docente. Este aconteceu no primeiro dia em que cheguei à ESP e no qual fiquei a conhecer a minha PC. Era dia vinte e três de agosto, e quanto mais me aproximava da sala onde decorriam os treinos, mais nervosismo sentia. A PC reuniu e sentou os alunos à nossa frente, explicou que nós éramos, e que a partir daquele dia iríamos fazer parte da equipa. Todos nos apresentamos, e de seguida, foi a vez dos alunos. Após todas as formalidades, a PC disse para recomeçarem o treino, para nos irmos ambientando e procurar conhecer e ajudar os alunos. Este foi o nosso “primeiro passo” no ensino.

Os treinos ocorriam em três dias da semana: terça-feira, das dezassete às vinte horas; quarta-feira, das dezassete às vinte horas; e sábado, das nove ao meio-dia. A minha presença foi sempre uma constante durante todo o ano. Sentia-me feliz ao treinar aqueles miúdos e em ajudá-los a atingir os seus objetivos. A alma deste grupo era, sem dúvida, a minha PC. Os alunos viam-na como uma mãe, aceitavam e seguiam os seus conselhos sem nunca

questionar. Com o tempo fui ganhando a confiança e o respeito de todos eles, algo que nunca se perdeu, mesmo com as inúmeras brincadeiras e partidas que tínhamos e fazíamos uns aos outros.

Com o passar do tempo foram aparecendo as competições. Primeiro foram as locais (em três momentos), realizadas ao sábado de manhã na nossa escola durante este ano letivo. Por esta razão o trabalho de equipa desenvolvido pelo nosso NE e pelos alunos do DE na montagem e preparação do espaço foi sempre uma constante. Alguns pais e as duas funcionárias do pavilhão de EF, foram também parte importante desta equipa, auxiliando-nos e ajudando sempre que necessário. A montagem do espaço para a competição era sempre realizada no dia anterior à mesma, e o treino durava o dia inteiro, na tentativa de preparar os alunos para que estes conseguissem obter o melhor resultado possível. Este processo nem sempre era fácil, pois como referi anteriormente, nem todos os alunos estavam ao mesmo nível. Havia de tudo. Alunos trabalhadores e outros que não se esforçavam tanto. Alunos que não falhavam um treino e alguns que só apareciam quando queriam. Uns mais dotados e uns quantos que ainda tinham muito caminho pela frente. Para o bem ou para o mal, a grande maioria eram pessoas constantes e com esses era fácil de trabalhar e fornecer feedbacks corretivos. Com o cessar das três provas locais, vinham os regionais, e não foi de estranhar que muitos dos nossos alunos se tenham conseguido apurar ao ficar nos primeiros lugares das suas categorias. Este ano os regionais realizaram-se em Caminha, durante todo o dia 6 de maio. Para nossa alegria, obtivemos uma boa prestação nos mesmos e três dos nossos atletas conseguiram apurar-se para os nacionais em Viseu. Foi um feito enorme e de orgulho para a escola, uma vez que competiram contra atletas federados de outros colégios. Apesar de não termos trazido nenhuma medalha dos nacionais, a melhor recompensa que estes jovens poderiam trazer, foram todas as amizades e experiências que construíram durante este ano, pois foi uma vitória conseguida com o seu esforço e que fez deles uns “grandes vencedores”.

“Depois das aulas ficámos a enfeitar o pavilhão e a montar o espaço para a competição do dia seguinte. A competição correu muito bem, os nossos miúdos

estiveram fantásticos, até os pequeninos se esmeraram, nunca nos treinos a coreografia tinha corrido tão bem. Depois fomos almoçar com os alunos ao restaurante “O Forno” no centro da cidade de Penafiel e estivemos todos a rir e debater aspetos daquilo que tinha corrido mal nos treinos. Em suma, foi um dia para não esquecer, muito bem passado e sempre em boa companhia”.

Diário de Bordo número dezoito – vinte de janeiro

Com o final das competições, a nossa concentração voltou-se para o Sarau da escola (oito de junho), cujo cartaz foi realizado pelo NE, e onde os alunos iriam realizar quatro coreografias de grupo e uma de minitrampolins. Os alunos foram fantásticos, não cometeram erros, e a organização do Sarau esteve de parabéns. A nível da escola, também participámos no arraial da associação de pais, mas o nosso grande destaque veio com a participação na Noite Branca a sete de julho, nas festas da cidade de Penafiel, onde se a perfeição existe, com certeza que os alunos a conseguiram atingir nesse dia.

Descrevo a minha passagem pelo DE como uma experiência muito gratificante, onde não dei tanto como aquilo que recebi. Foi uma experiência que me permitiu aprender e desenvolver competências importantes no ensino/treino da modalidade. Em termos pessoais, o contato com os alunos fez-me perceber que é possível estabelecer uma relação pessoal entre “Professor e Aluno”, sem comprometer o processo de ensino. Tenho a certeza que sou uma melhor pessoa e um melhor profissional por ter passado pelo Pinta & Classe.



Figura III: Desporto escolar - O reconhecimento.

4.2.3 Direção de Turma

Boavista e Sousa (2013), definem o DT como um gestor pedagógico, que tem como principal função estabelecer a relação entre os professores do conselho de turma, os alunos, e os encarregados de educação (EED). O que os autores pretendem referir, é que o DT deve possuir diversos conhecimentos burocráticos, que lhe permitam promover a colaboração dos diferentes professores do conselho de turma, servir de intermediário entre os EED, professores e alunos, e administrar e resolver problemas em relação à turma, de maneira a promover desenvolvimento dos seus alunos.

No meu EP, apenas acompanhei o processo de direção de turma nas reuniões do conselho de turma da minha TR (realizadas sempre no final de cada período), e quando a DT da minha TR me procurava ou à minha PC, para nos comunicar informações acerca de algum problema referente a algum aluno da turma. Como a minha turma pertence ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, o seu conselho de turma era constituído pelos professores das modalidades de: Português; Inglês; Filosofia; Matemática A; Biologia e Geologia; Física e Química A; Educação Moral, Religiosa e Católica; e Educação Física (a minha PC e eu). Através da minha participação nas reuniões do conselho de turma, fui capaz de perceber algumas coisas de como se processa a atribuição das notas finais em cada período. A reunião era presidida pela DT, que conta com o apoio de um secretário, que vai escrevendo a ata da reunião. Os restantes professores da turma estão distribuídos aleatoriamente, e normalmente vão-se sentando conforme a ordem de chegada. Após o início da reunião por parte da DT, esta começava por referir todas as notas propostas para os alunos (do número um até ao último aluno da turma). Depois cada professor falava sobre o aluno e o porquê da atribuição de cada nota, e no final de todos os professores fazerem o seu discurso, a DT referia quais as notas com que não concordava, e procurava dialogar com os professores das disciplinas em que existia desacordo. Na maioria das vezes, ambos chegavam a um consenso, mas quando tal não era possível, procedia-se a uma votação onde todos os professores do conselho de turma davam a sua opinião, e no final atribuía-se a nota definida pela maioria.

Confesso que nestas alturas sentia um ambiente muito pesado na sala, talvez porque nunca fui muito de discutir e de não gostar de ver os outros a discutir. Neste aspeto, penso que tanto eu como a PC fazíamos sempre um bom trabalho na atribuição das notas, uma vez que estas nunca foram sujeitas a alterações, e o que prova que os restantes membros do conselho de turma confiavam no nosso juízo na atribuição das mesmas. Depois de se proceder desta maneira para todos os alunos, a DT perguntava se alguém queria dizer mais alguma coisa ou mudar alguma coisa, o que nunca aconteceu, e terminava a reunião. Sempre achei engraçado o facto de no final da reunião, a DT da minha TR trazer caixas cheias de miniaturas e garrafas com sumo. Penso que era para que depois de um processo muito rigoroso e crítico, todos os professores pudessem descontraír e usufruir da companhia uns dos outros, promovendo um ambiente agradável entre todo o conselho de turma.

Pela experiência que tive com a DT da minha TR e colocando as burocracias de lado, percebo que o DT acaba por assumir uma postura mais emotiva em relação aos alunos. Via-a sempre preocupada com os alunos, a ir às salas dos mesmos, a sofrer com os seus insucessos e a vibrar com as suas conquistas. Sem dúvida que será um exemplo positivo na minha passagem pela ESP enquanto EE, e futuro professor de EF.

4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Como nos é dito por Matos (2014), o principal intuito do desenvolvimento profissional engloba uma grande necessidade de compreender o mesmo, começando por uma reflexão sobre as condições para a realização das atividades, da experiência, da investigação, e outros fatores de desenvolvimento profissional. O mesmo autor, refere que a investigação deve ser realizada em toda a sua dimensão, através da criação de processos de ação e reflexão. Neste sentido podemos ir de acordo com Graça (2014), quando nos diz que “desenvolver uma atitude investigativa sobre a própria prática, ou identificar temas relevantes oriundos de problemas práticos são requisitos de elevada exigência e de difícil cumprimento que se colocam aos programas de formação de professores, mas que muitas vezes nos surpreendem com respostas muito ricas, muito criativas e de grande valor formativo”.

Uma das estratégias que utilizei no meu desenvolvimento enquanto professor, foi o aspeto anteriormente referido, o “ser professor-investigador”. Este método permitiu-me adquirir uma postura crítica, questionando os outros e questionando-me a mim próprio sobre as coisas que lia ou ouvia (processo de reflexão), este processo pessoal, de me questionar regularmente e de forma intencional, dotou-me de uma melhor compreensão da causa dos problemas existentes, e quais as melhores estratégias de resolução dos mesmos. A convivência com os professores constituintes do GEF, foi uma das “rodas” que permitiram que este “veículo” pudesse seguir em frente e ir construindo e moldando a sua “identidade profissional”. A cultura de um professor de EF não é igual à dos professores das outras disciplinas, pois este necessita de uma maior relação e envolvimento com os alunos, conhecendo os seus medos e as suas limitações, para que juntos, as consigam ultrapassar. A própria disciplina de EF, comporta diversos fatores sociais e humanos (aspetos que não são trabalhados nas restantes disciplinas), como o trabalho em equipa e a superação/crescimento pessoal, pelo que é necessário que tenhamos um conhecimento aprofundado sobre os nossos alunos, para que seja possível

reunir o máximo de recursos, na obtenção do sucesso e construção de seres humanos capazes e responsáveis, e que saibam viver em comunidade.

Alarcão (1996b), refere que o processo de reflexão se baseia na vontade, pensamento, e atitudes de questionamento e curiosidade, na procura da verdade e da justiça, funcionando como um processo lógico e psicológico, combinando a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, unindo cognição e afetividade num ato específico e próprio do ser humano. Tendo em vista este requisito, os “diários de bordo” realizados ao longo do ano letivo assumem uma grande preponderância, uma vez que me levaram a tecer análises do ponto de vista crítico/reflexivo sobre as minhas aulas, das aulas dos meus colegas e da PC, sobre as relações estabelecidas entre os diferentes membros da comunidade educativa, sobre as minhas rotinas diárias, e diferentes métodos de ensino. Este método revelou-se como o “catalisador” final deste processo de “empreendedorismo” que atravessei ao longo de todo o EP, pois foi aquele que me permitiu confrontar os problemas identificados com a teoria, e desta forma, relacionar as minhas vivências com os estudos dos investigadores, firmar algumas das minhas decisões e resolver as dificuldades que foram aparecendo ao longo desta jornada.

5. A ANSIEDADE PRÉ-COMPETITIVA EM UM GRUPO DE GINÁSTICA ACROBÁTICA DO DESPORTO ESCOLAR

Resumo

O objetivo do presente estudo foi analisar o estado de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança em atletas de Ginástica Acrobática do Desporto Escolar, em função de algumas variáveis, nomeadamente, o sexo (género), a idade, a ausência aos treinos, o grau de dificuldade da tarefa e os anos de prática. Participaram no estudo dezanove atletas (quatro rapazes e quinze raparigas), oriundos do concelho de Penafiel, a frequentar o Ensino Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os nove e os dezassete anos ($M=12,3$ anos; $DP=2,3$ anos) e com diferentes anos de prática nesta atividade desportiva ($M=1,95$ anos; $DP=0,78$ anos). Os momentos de avaliação ocorreram nos dias de campeonato (local, regional e nacional), cerca de trinta minutos antes do seu início. Foi utilizada uma versão revista do inventário Competitive State Anxiety Inventory – 2 (CSAI-2R). Os resultados obtidos revelaram que, para todas as variáveis dependentes em estudo, não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$), nomeadamente, entre os grupos de atletas previamente definidos. Contudo, os valores médios para a ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) foram mais elevados no grupo das raparigas, bem como no grupo dos atletas mais velhos, com mais anos de prática e com mais ausências aos treinos. No concernente à autoconfiança, os valores médios foram mais elevados no grupo dos rapazes, bem como no grupo dos atletas com menos anos de prática, com mais ausências aos treinos e com o maior grau de dificuldade da tarefa a realizar. Por último, importa salientar que, para todas as variáveis dependentes consideradas, os valores médios foram significativamente mais baixos para a ansiedade somática, estando praticamente em linha os valores médios para a ansiedade cognitiva e a autoconfiança. Concluimos com este estudo que: I) pode existir uma relação entre os estados de ansiedade e autoconfiança e os

diferentes níveis de importância e dificuldade dos campeonatos; II) as variáveis ambientais e pessoais podem interferir no estado de ansiedade do atleta, quando estes participam em competições, respetivamente, de âmbito local e regional/nacional.

PALAVRAS-CHAVE: ANSIEDADE PRÉ-COMPETITIVA; AUTOCONFIANÇA; PSICOLOGIA DO DESPORTO; PERFORMANCE DESPORTIVA; SUPERAÇÃO.

Abstract

The objective of the present study was to analyze the state of pre-competitive anxiety (cognitive and somatic) and self-confidence in athletes of Acrobatic Gymnastics of School Sports, according to some variables, namely gender (gender), age, absence training, the degree of difficulty of the task and the years of practice. Nineteen athletes (four boys and fifteen girls) from the municipality of Penafiel participated in the study, attending Primary and Secondary Education, aged between nine and seventeen ($M = 12.3$ years, $SD = 2.3$ years) and with different years of practice in this sport activity ($M = 1.95$ years, $SD = 0.78$ years). Valuation moments occurred on championship days (local, regional and national), about thirty minutes before their start. A revised version of the Competitive State Anxiety Inventory - 2 (CSAI-2R) was used. The results showed that, for all the dependent variables under study, there were no statistically significant differences ($p > 0.05$), namely among previously defined groups of athletes. However, the mean values for pre-competitive anxiety (cognitive and somatic) were higher in the group of girls, as well as in the group of older athletes, with more years of practice and more training absences. Concerning self-confidence, mean values were higher in the boys' group, as well as in the group of athletes with less years of practice, with more training absences and with the greater difficulty of the task. Finally, it should be noted that, for all dependent variables considered, mean values were significantly lower for somatic anxiety, with mean values for cognitive anxiety and self-confidence being practically in line. We conclude with this study that: I) there may be a relationship between the states of anxiety and self-confidence and the different levels of importance and difficulty of the championships; II) environmental and personal variables may interfere with the athlete's anxiety state, when they participate in competitions, respectively, at a local and regional / national level.

KEYWORDS: PRE-COMPETITIVE ANXIETY; SELF CONFIDENCE; PSYCHOLOGY OF SPORTS; SPORTS PERFORMANCE; SUPERATION.

5.1 Introdução

A ansiedade refere-se a um estado emocional em que ocorre uma apreensão, uma preocupação debilitante, durante certo período, provocando um medo geral no indivíduo, causado pela expectativa de algum perigo, ameaça ou desafio existente (Cox, 1998; Marques, 2000; Moraes, 1990).

De facto, a ansiedade, designadamente, a ansiedade pré-competitiva, possui componentes cognitivos, caracterizados por preocupação com o rendimento, apreensão, negativismo (ansiedade cognitiva), e componentes somáticos, manifestados por mudanças transitórias no domínio fisiológico, como aumento da frequência cardíaca, alterações respiratórias, sudorese excessiva, tremores, alterações na pressão arterial, palidez, tensão muscular (ansiedade somática) (Weinberg e Gould, 2001). Sarason (1975) sugeriu ser a autoconfiança um terceiro componente da ansiedade ao defini-la como a “perceção de resultados negativos e preocupação com o próprio rendimento” quando em situações de avaliação.

As diferenças individuais, os fatores sociais e a personalidade são fatores importantes a ser considerados no estudo da ansiedade pré-competitiva, pois o atleta pode perceber a ansiedade como sendo positiva e facilitadora ou negativa e prejudicial ao seu desempenho, independentemente do nível da tarefa a realizar ser classificado como baixo, médio ou alto.

É a especificidade da situação desportiva, onde se processam comportamentos também específicos, que constitui a principal base da Psicologia do Desporto. Cruz (1996a) acentuou, de forma clara, um dos valores fundamentais desta área, ou seja, fornecer informação psicológica a todos aqueles que estão envolvidos em contextos desportivos e de exercício físico, de forma a ajudá-los a alcançar os seus objetivos.

De facto, é curioso verificar que os principais temas de interesse, ao nível da investigação por parte dos psicólogos desportivos europeus, passam pelo estudo do *stress* e da ansiedade (Cruz, 1996c), nomeadamente, em contexto pré-competitivo. Portanto, a Psicologia do Desporto ganha relevância e assume-se, cada vez mais, como uma das áreas de intervenção pertinente da Psicologia, com ênfase firmada no comportamento ou em diferentes dimensões

psicológicas do comportamento humano, como é o caso dos aspetos ou dimensões afetiva, cognitiva e motivacional, entre outras.

É crível que, numa competição, qualquer atleta almeje alcançar, sobretudo, o seu objetivo ou marca pessoal, mas também os objetivos de outras pessoas ou instituições que, eventualmente, esteja a representar. Todas estas exigências, em maior ou menor grau, poderão colocar o atleta sob pressão, a qual, não sendo eficazmente controlada ou debelada, poderá afetar o seu melhor desempenho na prestação desportiva. Por outro lado, vislumbram-se indícios convincentes de que o controlo das emoções, nomeadamente, no período que antecede uma competição, estará relacionado com a aprendizagem de *skills* psicológicos. Porém, o processo de aprendizagem desses *skills* é necessariamente moroso e delicado, sendo, por isso, essencial a sua prática sistemática para possibilitar ao atleta, desde logo, nas situações pré-competitivas passíveis de gerarem *stress*, responder de forma apropriada, evitando que estas o perturbem (Ferraz, 1997).

É neste âmbito que pretendemos enquadrar este estudo, de forma a perceber o impacto das variáveis sexo, idade, ausência aos treinos, grau de dificuldade da tarefa e anos de prática da modalidade, nos níveis de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, do atleta, para que ele possa melhorar a sua performance, por um lado, e obter um melhor entendimento da ansiedade e da autoconfiança no contexto desportivo, por outro lado.

Iniciamos o nosso estudo abordando aspetos diretamente relacionados com o tema em questão, seguidos da apresentação dos objetivos geral e específicos. Posteriormente, apresentaremos a metodologia utilizada, nomeadamente, para a recolha e tratamento de dados. Mostraremos os resultados obtidos pelos grupos de atletas, em função das variáveis em estudo. Seguidamente, discutiremos os resultados pela comparação com trabalhos consultados e de acordo com a nossa experiência. Por último, apresentaremos as conclusões do nosso estudo, de onde retiraremos algumas ilações pedagógicas.

5.2 Objetivos do Estudo

5.2.1 Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo principal conhecer e analisar os níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança dos atletas de Ginástica Acrobática do Desporto Escolar, participantes nos campeonatos realizados a nível local (N=19), regional (N=11) e nacional (N=3).

5.2.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos, deste estudo, comparar os níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, dos atletas, em função do sexo, da idade, das ausências aos treinos, do grau de dificuldade da tarefa e dos anos de prática.

5.3 Metodologia

5.3.1 Amostra

A amostra do nosso estudo foi composta por dezanove alunos, a frequentar o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (uma aluna do 1.º Ciclo, sete alunos do 2.º Ciclo e oito alunos do 3.º Ciclo) e o Ensino Secundário (três alunos), provenientes do Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes (Penafiel) e da Escola Secundária de Penafiel, sendo quatro do sexo masculino (21%) e quinze do sexo feminino (79%), com idades compreendidas entre os nove e os dezassete anos ($M=12,32$; $DP=2,31$). Os alunos que constituíram a nossa amostra são praticantes de Ginástica Acrobática do Desporto Escolar, embora com diferentes anos de prática ($M=1,95$; $DP=0,78$; $Mín=1$; $Máx=4$).

5.3.2 Instrumento

O inventário Competitive State Anxiety Inventory – 2 (CSAI-2), desenvolvido por Martens et al. (1990), é um dos instrumentos mais utilizados na avaliação da Ansiedade Cognitiva e Somática, bem como de uma terceira componente

relacionada com estas duas dimensões, a Autoconfiança. No entanto, surgiram dúvidas sobre a validade fatorial das versões inglesa e grega da escala. Como consequência, uma versão revista do inventário (CSAI-2R) foi proposta como sendo mais psicometricamente sólida (Cox et al., 2003). Por este motivo, neste estudo foi aplicado um questionário, contendo dezassete itens (CSAI-2R), distribuídos por três escalas: Ansiedade Cognitiva (cinco itens), Ansiedade Somática (sete itens) e a Autoconfiança (cinco itens). O questionário tem a estrutura apresentada no quadro 1. Os alunos apenas teriam de responder “sim” ou “não” a cada um dos itens apresentados.

Quadro 1 – Estrutura do questionário aplicado neste estudo.

ESCALAS	ITENS																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
A. Cognitiva		x			x			x			x			x			
A. Somática	x			x		x			x			x			x		x
Autoconfiança			x				x			x			x			x	

5.3.3 Procedimentos de Aplicação

Para avaliar os níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança dos atletas / alunos, foi estabelecido um contacto inicial, com os Diretores dos estabelecimentos de ensino (referidos no ponto 5.3.1) e respetivos Encarregados de Educação, a solicitar autorização para a aplicação do instrumento de avaliação (CSAI-2R).

Após a obtenção de respostas positivas para a aplicação do instrumento referido, a mesma foi então concretizada nos dias 17 de março e 21 de abril (Penafiel), 6 de maio (Caminha) e 19 de maio (Viseu), respetivamente, no âmbito dos campeonatos realizados a nível local, regional e nacional.

A aplicação do CSAI-2R decorreu trinta minutos antes das competições programadas. No decurso do processo, foi utilizado o mesmo procedimento, após uma breve apresentação e esclarecimento dos objetivos do estudo. Os questionários foram aplicados, pessoalmente, por nós, com o cuidado de informar os atletas de que, sempre que não entendessem alguma questão, expusessem as suas dúvidas. Nos dias de competição, pedimos-lhes que

pensassem no que que iriam realizar e que respondessem de acordo com o que sentissem naquele preciso momento. De um modo geral, os atletas mostraram-se cooperativos na realizaco do inventário, respondendo a todas as questões que lhes foram colocadas.

5.3.4 Procedimentos Estatísticos

Após a recolha de todos os dados, procedemos à sua organizao e respetivo tratamento estatístico. Para tal utilizamos o programa estatístico Statistical Pachege for the Social Sciences – SPSS (versão 25 para o Windows). Em seguida, foram aplicados os seguintes procedimentos:

Estatística descritiva (envolve a organizao, resumo e representao dos dados): média, desvio-padrão, máximos e mínimos.

Estatística inferencial (utiliza as informaes de uma amostra para chegar a conclusões sobre um grupo maior, ao qual não temos acesso): Teste-T (para duas amostras independentes), depois de efetuados os testes de normalidade (Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk) e de homogeneidade de variâncias (Teste de Levene). O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

5.3.5 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados recolhidos, em cada uma das variáveis deste estudo, foram constituídos os seguintes grupos:

Sexo dos atletas – Obviamente, foram criados dois grupos para esta variável, a saber: grupo dos rapazes (N=4) e grupo das raparigas (N=15).

Idade – Foram estabelecidos dois grupos para esta variável, a saber: grupo dos mais novos (9-12 anos) e grupo dos mais velhos (13-17 anos). A amplitude das classes foi estabelecida de acordo com o valor da mediana (a mediana  13 anos).

Anos de prática – Foram constituídos dois grupos para esta variável, a saber: grupo menos experiente (até 2 anos) e grupo mais experiente (até 4 anos). A amplitude das classes foi estabelecida de acordo com o valor da mediana (a mediana é 2 anos de prática).

Ausência aos treinos – Foram criados dois grupos para esta variável, a saber: grupo dos menos ausentes (0-5 ausências, na totalidade dos treinos) e grupo dos mais ausentes (6-16 ausências, na totalidade dos treinos). A amplitude das classes foi estabelecida de acordo com o valor da mediana (a mediana é 6 ausências, na totalidade dos treinos).

Grau de dificuldade da tarefa – Foram criados dois grupos para esta variável, a saber: grupo com menor grau de dificuldade (de baixo a médio) e grupo com maior grau de dificuldade (de médio a alto).

5.4 Apresentação e Discussão dos Resultados

5.4.1 Apresentação dos resultados

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos no presente estudo, relativos aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança.

Contudo, urge esclarecer que os valores médios obtidos foram calculados da seguinte forma: em primeiro lugar, resultaram do somatório dos três momentos de aplicação do inquérito; em segundo lugar, para cada uma das três escalas em estudo e para a globalidade da amostra, calcularam-se os valores médios de respostas “sim”. Os valores médios de referência foram calculados admitindo que todas as respostas fossem “sim”.

Posto isto, analisando o quadro 2, no concernente aos valores médios alcançados pela generalidade da nossa amostra, nas variáveis da ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e da autoconfiança, verificámos que o valor médio mais baixo foi registado na ansiedade somática ($M=5,64$), o qual é cerca de 3,73 vezes menor que o valor médio de referência ($M_{ref}=21$). Seguiu-se-lhe a autoconfiança ($M=11,45$), cujo valor médio é cerca de 1,31 vezes menor que o valor médio de referência ($M_{ref}=15$). Por último, a ansiedade cognitiva apresentou o valor médio mais elevado ($M=11,91$), apesar de ser 1,26 vezes menor que o valor médio de referência ($M_{ref}=15$).

Quadro 2 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança dos atletas.

	Ansiedade Cognitiva	Ansiedade Somática	Autoconfiança
N	11	11	11
Média	11,91	5,64	11,45
Desvio-padrão	4,01	4,74	3,11
Mínimo	1,00	0,00	6,00
Máximo	15,00	14,00	15,00

De seguida, iremos divulgar os resultados obtidos em função das variáveis independentes do nosso estudo.

Começamos por apresentar os resultados relativos aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do sexo dos atletas.

Feita a análise dos dados apresentados no quadro 3, pudemos verificar que, embora sem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), as raparigas registaram valores médios mais elevados nas variáveis da ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e os rapazes apresentaram um valor médio mais elevado na variável da autoconfiança.

Quadro 3 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e autoconfiança dos atletas em função do sexo, nomeadamente, média, desvio-padrão e p (significância).

	Sexo	N	Média	Desvio-padrão	p
Ansiedade Cognitiva	Masculino	4	9,75	5,91	0,19
	Feminino	7	13,14	2,12	
Ansiedade Somática	Masculino	4	5,25	1,50	0,81
	Feminino	7	5,86	6,01	
Autoconfiança	Masculino	4	12,75	2,22	0,32
	Feminino	7	10,71	3,45	

A partir do gráfico 1, pudemos confirmar a tendência dos valores médios das variáveis para diminuírem da ansiedade cognitiva para a somática, em ambos os sexos, para logo aumentarem na autoconfiança, embora, nesta variável, os rapazes apresentem uma média mais elevada que as raparigas.

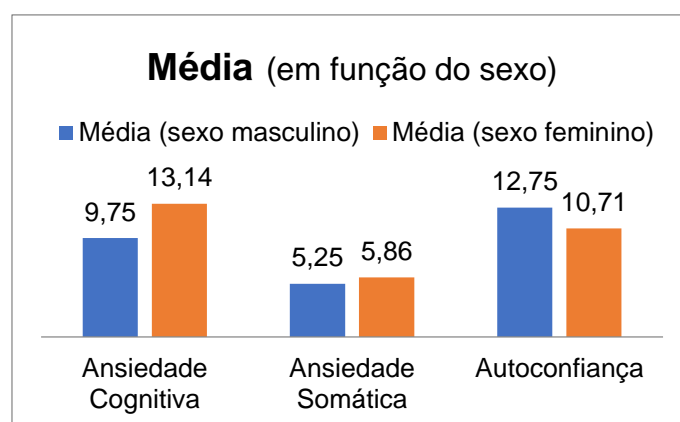


Gráfico 1 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do sexo dos atletas.

Em relação à idade dos atletas, verificámos através de uma análise do quadro 4 que, apesar de não se terem verificado diferenças com significado estatístico ($p > 0,05$), os valores médios de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança registados pelo grupo dos atletas mais velhos foram mais elevados, quando comparados com os valores médios do grupo dos atletas mais novos. No entanto, na variável da autoconfiança, a diferença entre as médias é menor.

Quadro 4 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e autoconfiança, em função da idade dos atletas, designadamente, média, desvio-padrão e p (significância).

	Idade	N	Média	Desvio-padrão	p
Ansiedade Cognitiva	De 09 a 12 anos	4	10,50	6,45	0,55
	De 13 a 17 anos	7	12,71	1,98	
Ansiedade Somática	De 09 a 12 anos	4	2,75	2,36	0,13
	De 13 a 17 anos	7	7,29	5,09	
Autoconfiança	De 09 a 12 anos	4	11,25	3,77	0,88
	De 13 a 17 anos	7	11,57	2,99	

A análise do gráfico 2, permitiu-nos ainda verificar que os valores médios para as variáveis ansiedade cognitiva e autoconfiança são claramente mais elevados e mais próximos entre si do que os valores médios para a variável ansiedade somática, nos dois grupos etários.

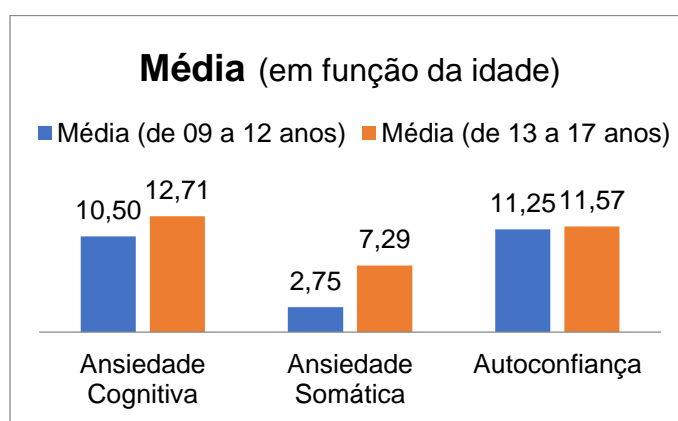


Gráfico 2 - Comparação dos níveis de ansiedade e de autoconfiança, em função da idade dos atletas.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos, relativamente aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função dos anos de prática.

Pela análise do quadro 5, pudemos constatar que, apesar de não se registarem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), entre os grupos, no que se refere às variáveis da ansiedade cognitiva e somática, os valores médios mais elevados foram registados pelo grupo com mais anos de prática.

Em relação à variável da autoconfiança, constatamos que também não existem diferenças estatisticamente significativas, sendo o grupo com menos anos de prática o que apresentou os níveis de autoconfiança mais elevados.

Quadro 5 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e autoconfiança, em função dos anos de prática, nomeadamente, média, desvio-padrão e p (significância).

	Anos de prática	N	Média	Desvio-padrão	p
Ansiedade Cognitiva	Até 2 anos	6	11,00	5,06	0,44
	Até 4 anos	5	13,00	2,35	
Ansiedade Somática	Até 2 anos	6	4,83	3,19	0,60
	Até 4 anos	5	6,60	6,43	
Autoconfiança	Até 2 anos	6	12,00	2,76	0,55
	Até 4 anos	5	10,80	3,70	

Pela observação do gráfico 3 constatámos, mais uma vez, a tendência dos valores médios registados serem mais baixos em relação à ansiedade somática.

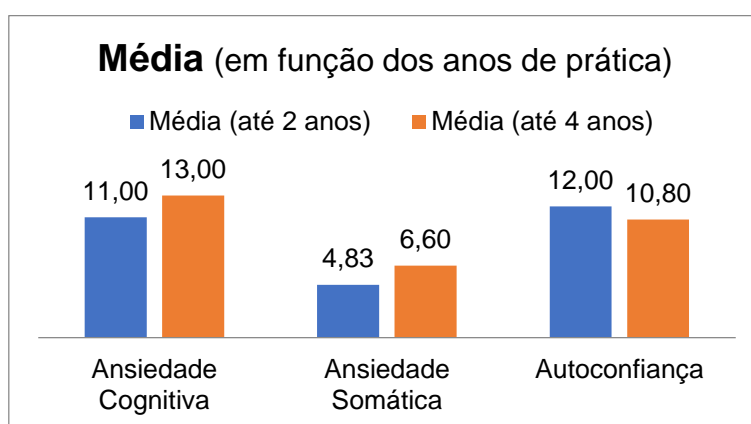


Gráfico 3 - Comparação dos níveis de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função dos anos de prática.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos, relativamente aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função das ausências aos treinos.

Pela análise do quadro 6, pudemos constatar que, apesar de não se registarem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), entre os grupos, no que se refere às variáveis da ansiedade cognitiva e somática, os valores médios mais elevados foram registados pelo grupo com mais ausências aos treinos.

Em relação à variável da autoconfiança, constatamos que também não existem diferenças estatisticamente significativas, entre os grupos observados. Contudo, não deixa de ser curioso que os valores médios, para esta variável, estejam praticamente em linha um com o outro, embora com uma muito ligeira vantagem para o grupo com mais ausências aos treinos.

Quadro 6 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função das ausências aos treinos.

	Ausências aos treinos	N	Média	Desvio-padrão	p
Ansiedade Cognitiva	De 0 a 5 ausências	9	11,44	4,30	0,44
	De 6 a 16 ausências	2	14,00	1,41	
Ansiedade Somática	De 0 a 5 ausências	9	5,11	4,48	0,46
	De 6 a 16 ausências	2	8,00	7,07	
Autoconfiança	De 0 a 5 ausências	9	11,44	3,00	0,98
	De 6 a 16 ausências	2	11,50	4,95	

Pela observação do gráfico 4 constatámos, mais uma vez, a tendência dos valores médios registados serem mais baixos em relação à ansiedade somática.

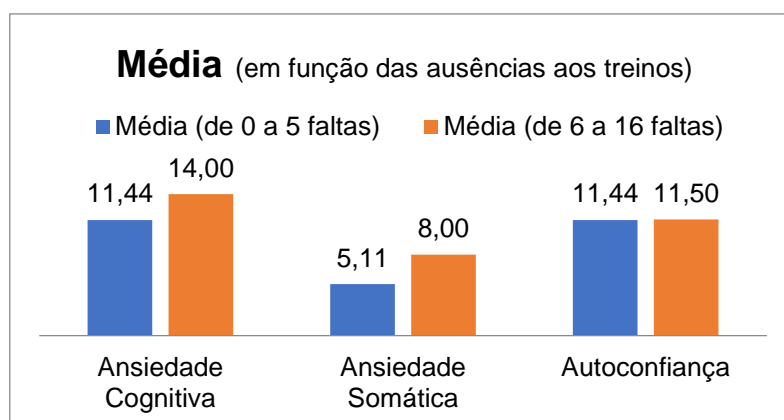


Gráfico 4 - Comparação dos níveis de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função das ausências aos treinos.

Por último, pela observação do quadro 7, pudemos verificar que, quando comparando os valores médios dos grupos de médio e alto grau de dificuldade da tarefa (GDT), relativamente às variáveis da ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e da autoconfiança, também não existiram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Quadro 7 - Comparação dos valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do grau de dificuldade da tarefa (GDT).

	GDT	N	Média	Desvio-padrão	p
Ansiedade Cognitiva	Médio	4	14,00	1,41	0,21
	Alto	7	10,71	4,61	
Ansiedade Somática	Médio	4	3,50	3,79	0,28
	Alto	7	6,86	5,05	
Autoconfiança	Médio	4	10,25	2,87	0,36
	Alto	7	12,14	3,24	

Pela observação do gráfico 5 constatámos, mais uma vez, a tendência dos valores médios registados serem mais baixos em relação à ansiedade somática.

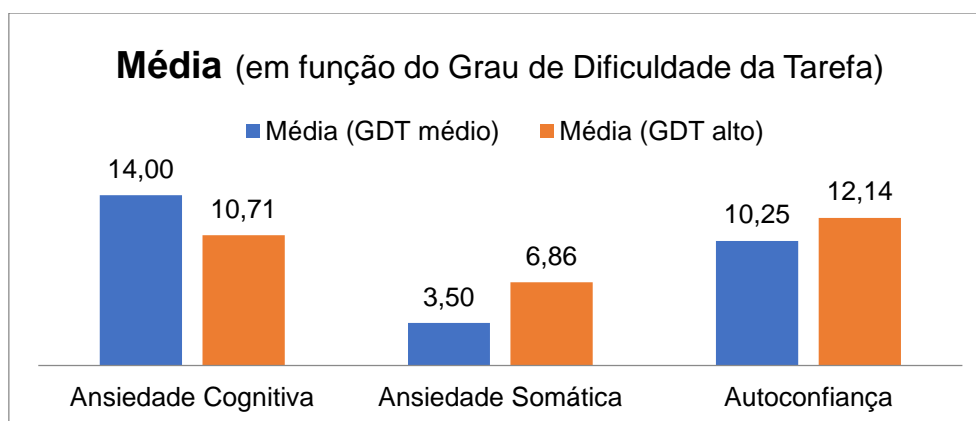


Gráfico 5 - Comparação dos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do grau de dificuldade da tarefa (GDT).

Depois da apresentação dos resultados obtidos neste estudo, iremos proceder à sua discussão.

5.4.2 Discussão dos resultados

Em relação aos níveis de ansiedade somática, ansiedade cognitiva e autoconfiança dos atletas, considerando a globalidade da amostra, pudemos constatar algumas semelhanças com os resultados da investigação de Mimoso (2002), nomeadamente, pelo facto de, tal como verificou o autor, os valores médios mais baixos terem sido os da ansiedade somática. Por outro lado, comparando com o estudo de Campbell e Jones (1997), constatámos que, enquanto no nosso estudo os níveis de ansiedade somática foram inferiores aos da autoconfiança e os da ansiedade cognitiva foram os mais elevados, no estudo de Campbell e Jones (1997), de todas as variáveis consideradas, a ansiedade somática foi a que registou os valores médios mais elevados. Muito provavelmente, as diferenças registadas em relação ao estudo de Campbell e Jones (1997), poderão ser justificadas pelo tamanho reduzido da nossa amostra e pelo tipo de modalidade em estudo porquanto, de acordo com a investigação revista, os estados de ansiedade pré-competitiva variam em função do tipo de desporto (individual ou coletivo) praticado (Martens et al., 1990).

De seguida, iremos comparar os níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, dos atletas, em função do sexo, da idade, das ausências aos treinos, do grau de dificuldade da tarefa e dos anos de prática.

Sexo

Relativamente aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função do sexo dos atletas, os resultados obtidos no nosso estudo permitiram-nos verificar que, embora sem significado estatístico, as raparigas apresentaram valores médios de ansiedade (cognitiva e somática) mais elevados e valores médios de autoconfiança mais baixos, em relação aos rapazes.

Apesar de ser um assunto de importância comum a técnicos e pesquisadores, existem poucas investigações que revelem diferenças entre os sexos dos atletas em situações pré-competitivas. Todavia, Detanico e Santos (2005)

relataram que as atletas apresentavam maiores índices de ansiedade pré-competitiva quando comparados com os índices de ansiedade dos atletas, o que está de acordo com os resultados do nosso estudo.

Idade

Relativamente aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função da idade dos atletas, os resultados obtidos no nosso estudo permitiram-nos verificar que, embora sem significado estatístico, os atletas mais velhos apresentaram valores médios de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança mais elevados, em relação aos atletas mais novos. De facto, os níveis de autoconfiança são praticamente iguais entre os atletas mais novos e mais velhos. Porém, os atletas mais velhos reportaram níveis mais elevados de ansiedade cognitiva e muito mais elevados de ansiedade somática do que os atletas mais novos.

Contudo, Detanico e Santos (2005) relataram que os atletas mais velhos possuíam menores índices de ansiedade pré-competitiva quando comparados com os atletas mais novos, o que não corrobora os resultados do nosso estudo, supostamente, pelo tamanho reduzido da nossa amostra e pela pouca experiência dos atletas que a constituem. De facto, os estudos sobre a ansiedade pré-competitiva, em função da faixa etária, têm mostrado que os atletas mais jovens apresentam níveis de ansiedade pré-competitiva maiores por serem mais inexperientes (Interdonato et al, 2010).

Anos de Prática

No concernente aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função dos anos de prática dos atletas, os nossos resultados permitiram-nos constatar que, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, o grupo mais experiente apresentou níveis superiores de ansiedade cognitiva e somática e níveis inferiores de autoconfiança, em relação ao grupo menos experiente.

Os resultados obtidos no nosso estudo não são corroborados pelos resultados de outras investigações, que mostraram que os atletas mais experientes registaram valores de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) significativamente inferiores e, pelo contrário, níveis de autoconfiança superiores, quando comparados com os atletas menos experientes (Martens et al., 1990; Mimoso, 2002).

Gould, Petchlikoff e Weinberg (1984) reportaram que o melhor preditor para ansiedade cognitiva é a experiência do atleta, sendo que quanto mais experiência o indivíduo tem, menores são os índices de ansiedade cognitiva, o que também não está de acordo com o encontrado neste estudo.

As diferenças entre os resultados do nosso estudo e os resultados de outras investigações, muito provavelmente, serão explicáveis pelo tamanho reduzido da nossa amostra, pela ainda pouca experiência dos atletas que a constituem, pelos objetivos pessoais e desportivos associados à prática da modalidade, pela proximidade das suas idades e pelo facto de um determinado nível de ansiedade ser, eventualmente, considerado por alguns atletas como positivo e útil para o desempenho, e por outros, como negativo e prejudicial (Bertuol e Valentini, 2006).

Pensamos que uma das estratégias que poderá ajudar os atletas a aumentar os seus níveis de autoconfiança e a alcançar os níveis de ansiedade adequados para melhorar o seu desempenho, passará por, durante os treinos, dedicarem mais tempo ao trabalho de aspetos em que sintam mais dificuldades para que possam desenvolver a sua performance e, assim, serem mais confiantes e menos ansiosos no momento de competir.

Ausência aos treinos

Considerando agora os níveis de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, em função das ausências aos treinos, constatámos que, o grupo mais faltoso (com menos tempo de treino), registou valores claramente mais elevados nas variáveis da ansiedade (cognitiva e somática), mas reportou valores praticamente em linha na variável da autoconfiança, quando comparado com o grupo menos faltoso (com mais tempo de treino).

Segundo Matvéiev (1991), os níveis de ansiedade e de autoconfiança dos atletas são influenciados pelo tempo dedicado ao treino. Quer isto dizer que as diferenças observadas nas variáveis da ansiedade (cognitiva e somática), embora sem significado estatístico, poderão explicar-se pelo facto dos atletas com mais tempo de treino (menos faltosos), possuírem uma melhor preparação física, psicológica e técnica e, conseqüentemente, se sentirem menos ansiosos, quando comparados com os atletas com menos tempo de treino (mais faltosos).

Por outro lado, para Martens et al. (1990), se a ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) aumenta, a autoconfiança diminui. Portanto, em relação à variável da autoconfiança esperávamos que os atletas mais faltosos reportassem valores médios claramente mais baixos que os atletas menos faltosos. Porém, este facto não ocorreu com a nossa amostra, provavelmente, porque os atletas são assertivos e autoconfiantes por natureza ou porque trabalharam, com sucesso, esta variável nos treinos.

Grau de dificuldade da tarefa

No referente às variáveis da ansiedade (cognitiva e somática) e da autoconfiança, em função do grau de dificuldade da tarefa, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, verificámos que os atletas com grau de dificuldade médio reportaram valores médios mais baixos nas variáveis ansiedade somática e autoconfiança e valor médio mais elevado na ansiedade cognitiva. À partida perspectivávamos resultados diferentes destes. De facto, esperávamos que os atletas com grau de dificuldade médio evidenciassem valores médios mais baixos nas variáveis ansiedade cognitiva e somática (e não só na ansiedade somática) e valor médio mais elevado na autoconfiança, em comparação com os valores médios obtidos pelos atletas com grau de dificuldade alto, de acordo com o estudo de Dias (2005). Esta diferença poderá, no entanto, ser explicada em função da personalidade de cada atleta, nomeadamente, pelo modo como cada atleta encara o nível de complexidade ou grau de dificuldade da tarefa a realizar, e, eventualmente, pelo facto de serem ainda atletas com pouca experiência na modalidade.

Obviamente, parece-nos oportuno admitir que também esta circunstância possa ter algum efeito na percepção adequada das diferenças entre os níveis de complexidade das tarefas, sobretudo, em atletas ainda muito novos, como é o caso dos atletas da nossa amostra. Isto porque, Mellalieu, Hanton e O'Brien (2004), relataram que os atletas mais experientes reportam baixos níveis de ansiedade cognitiva e somática, mas elevados níveis de autoconfiança, quando comparados com os níveis dos atletas menos experientes.

Por conseguinte, pensamos que devem ser programados mais treinos, sobretudo, nos momentos que antecedem as competições consideradas mais exigentes, para que o trabalho de preparação das mesmas possa proporcionar, aos atletas, menos ansiedade e mais confiança nas suas capacidades e competências, a fim de encararem as tarefas a realizar como menos complexas.

5.5 Conclusão

No final deste estudo podemos concluir que não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas comparações realizadas em função das seguintes variáveis: sexo (género), idade, ausências aos treinos, grau de dificuldade da tarefa e anos de prática.

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, relativamente aos níveis de ansiedade pré-competitiva (cognitiva e somática) e de autoconfiança, podemos retirar as seguintes conclusões:

Considerando a globalidade da amostra, podemos concluir que a variável com o valor médio mais elevado foi a ansiedade cognitiva, seguida da variável autoconfiança e, por último, da variável ansiedade somática.

Na comparação realizada entre os atletas e as atletas, podemos concluir que os atletas apresentaram níveis de ansiedade (cognitiva e somática) inferiores e níveis de autoconfiança superiores, relativamente às atletas.

Quando comparados os resultados dos atletas mais novos com os resultados dos atletas mais velhos, podemos concluir que os primeiros apresentaram níveis mais baixos de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, embora esta esteja praticamente em linha com o nível de autoconfiança dos atletas mais velhos.

Em relação à variável *anos de prática*, podemos concluir que os atletas mais antigos, na prática da modalidade, apresentaram níveis de ansiedade (cognitiva e somática) mais elevados e níveis de autoconfiança mais baixos, em comparação com os restantes atletas.

No concernente às *ausências aos treinos*, comparando os resultados obtidos pelos atletas menos ausentes com os resultados obtidos pelos atletas mais ausentes, podemos concluir que os primeiros apresentaram níveis mais baixos de ansiedade (cognitiva e somática) e de autoconfiança, embora esta esteja praticamente em linha com o nível de autoconfiança dos atletas mais ausentes.

Considerando o *grau de dificuldade da tarefa* (ou nível de complexidade), verificamos que o grupo de média complexidade registou níveis de ansiedade cognitiva mais elevados, mas níveis de ansiedade somática e de autoconfiança mais baixos, em comparação com o grupo de complexidade elevada.

Deste estudo retiramos, ainda, as ilações seguintes: primeiro – é fundamental a formação permanente dos agentes desportivos (atletas, treinadores, professores, etc.) e o desenvolvimento amplo de uma cultura de rigor, de conhecimento científico, tecnológico e inovador, desde logo, nas áreas da Psicologia do Desporto e da Motricidade Humana; segundo – é essencial conhecer as características físicas dos atletas, mas também as características psicológicas, para os ajudar a alcançar os mais elevados níveis de desempenho e de performance desportiva; terceiro – é de todo relevante a realização de mais e melhores estudos científicos, na área desportiva, para que, mormente, os atletas e treinadores encontrem respostas válidas para as suas necessidades e anseios de superação pessoal, social e institucional.

5.6 Referências Bibliográficas

- Bertuol, L., & Valentini, N. (2006). *Ansiedade competitiva de adolescentes: gênero, maturação, nível de experiência e modalidades esportivas*. R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 17, n. 1, p. 65-74.
- Campbell, E., & Jones, G. (1997). Precompetition Anxiety and Self-confidence in Wheelchair Sport Participants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 95-107.
- Cox, R. H. (1998). *Sport psychology: concepts and applications*. 4th ed. Boston, McGraw-Hill.
- Cox, R. H., Martens, M. P., & Russell, W. D. (2003). *Medindo Ansiedade no Atletismo: O Inventário de Ansiedade de Estado Competitivo Revisado-2*. Human Kinetics Journals, v. 25, ed. 4, pp. 519-533.
- Cruz, J. (1996a). Psicologia do Desporto e da Atividade Física: Natureza, História e Desenvolvimento. In *Manual de Psicologia do Desporto*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. 18-41.
- Cruz, J. (1996c). A relação entre Ansiedade e Rendimento no Desporto: Teorias e Hipóteses explicativas. In *Manual de Psicologia do Desporto*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. 215-255.
- Detanico, D., & Santos, S. G. (2005). *Variáveis influenciando e sendo influenciadas pela ansiedade traço pré-competitiva: um estudo com judocas*. Revista Digital Educación Física y Deportes, 10(90). Consultado em <http://www.efdeportes.com/efd90/judocas.htm>.
- Dias, C. (2005). *Do stress e ansiedade às emoções no desporto: da importância da sua compreensão à necessidade da sua gestão*. Minho: C. Dias. Dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desporto apresentada à Universidade do Minho.
- Ferraz, P. (1997). *Identificação dos comportamentos pré-competitivos em jovens nadadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Gould, D., Petlichkoff, L., & Weinberg, R. (1984). *Antecedentes, alterações temporais e relações entre subcomponentes CSAI-2*. Human Kinetics Journals, v. 6, ed. 3, pp. 289-304.

- Hanton, S., Thomas, O., & Maynard, I. (2002). *Competitive anxiety responses in the week leading up to competition: the role of intensity, direction and frequency dimensions*. Cardiff: University of Wales Institute.
- Harton, S., Jones, G., & Mullen, R. (2000). *Intensity and direction of competitive state anxiety as interpreted by rugby players and rifle shooters*. *Perceptual Motor Skills*, 90, 513-521.
- Interdonato, G., Oliveira, A., Luiz Jr, C., & Greguol, M. (2010). *Análise da Ansiedade-traço Competitiva em Jovens Atletas*. *Conexões UNICAMP*, 8(3), 1-9.
- Jones, G. (1990). A cognitive perspective on the process underlying the relationship between stress and performance in sport. In Jones, G., & Hardy, L. (Eds.), *Stress and Performance in Sport*. Chichester: Wiley.
- Jones, G. (1995). Competitive anxiety in sport. In Biddle, S. (Ed.), *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Krane, V., & Williams, J. M. (1994). *Cognitive anxiety, somatic anxiety, and confidence in track and field athletes: the impact of gender, competitive level and task characteristics*. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 203-217.
- Marques, M. (2000). *Estudo descritivo sobre como adolescentes, atletas de futebol e tênis de porto alegre, percebem a psicologia do esporte*. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Martens, R., Vealey, R., & Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Matvéiev, L. (1991). *Fundamentos do treino desportivo: cultura física (2.ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mellalieu, S., Hanton, S., & O'Brien, M. (2004). *Intensidade e direção da ansiedade competitiva em função do tipo de esporte e experiência*. *Jornal Escandinavo de Medicina e Ciência no Esporte*, v. 14, n. 5, pp. 326-334.

- Mimoso, M. (2002). *Padrão temporal de Ansiedade e Autoconfiança Pré-competitiva de jogadores da divisão A de Basquetebol em cadeira de rodas*. Porto: M. Mimoso. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Moraes, L. (1990). *Ansiedade e desempenho no esporte*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 51-56.
- Sarason, I. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In: Sarason, I. G., & Spielberg, C. D. (In) *Stress and Anxiety*. 2nd ed. Washington, D.C., Hemisphere, Halstead.
- Swain, A., & Jones, G. (1993). *Intensity and frequency dimensions of competitive state anxiety*. Journal of Sports Sciences, 11, 533-542.
- Weinberg, R., & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2001). *Fundamentos da psicologia do esporte*. Porto Alegre, Artmed.

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

As palavras que agora escrevo evidenciam o final destes fascinantes dez meses de aprendizagem e maturação profissional. Agora que cheguei até este ponto, dou por mim a desejar que o tempo volte para trás. Custa a aceitar que tudo o que tem um início tenha de ter um fim, e que as coisas boas sejam aquelas que acabam mais depressa. Só aqueles que passaram por este momento vão entender as palavras que agora escrevo, pois só eles consentem as saudades daquilo que ainda não terminou, mas que durante muito tempo nos rendeu experiências maravilhosas, que levámos para a vida. São estas mesmas que me provocam um certo aperto no peito, que julgo ser algo porque todos nós passamos em determinados momentos da nossa vida. A incerteza daquilo que me reserva o futuro, e a vontade de reviver todos os momentos da minha formação, bem como, todos os valores adquiridos ao longo destes anos passados no ensino superior (só foi possível chegar até aqui, graças a todas estas vivências), sobretudo na FADEUP, a “Casa” com que sempre sonhei, parecem ser a causa deste “desconforto”.

Este último ano foi sem dúvida aquele que mais me marcou, pois foi um ano de descoberta e aprendizagem, um ano em que “partimos” da nossa “Casa” (deixando para trás aquelas conversas e sorrisos diários de colegas e professores, que durante muito tempo foram os “motores” da nossa formação profissional e pessoal), para partir numa “demanda”, que nos leve a dar o primeiro passo rumo ao objetivo com que sonhámos grande parte da nossa vida, o “ser Professor de EF”. Sou grato a todos os meus professores por servirem de exemplo para o professor que irei procurar vir a tornar-me, guardo todos com carinho. Recordar-me-ei sempre das características únicas de cada um, diferentes, mas todas elas notórias.

Desde o momento em que “abraçei” o “papal de professor”, apercebi-me de muitas coisas que poderia ter realizado em todo este tempo na minha formação enquanto aluno. Foi nesse momento que desejei tanto poder voltar no tempo e fazer tudo do início, produzir muito mais e melhor do que havia conseguido. Só quando avistámos o final do nosso “trilho”, é que realmente aprendemos a

valorizar todas as experiências. É a partir daqui que aprendemos a amar cada momento. Tomei consciência do meu medo, o medo de “crescer”, de não estar preparado para assumir as responsabilidades, e de não possuir as competências que esse processo acarreta. Este receio foi sendo ultrapassado de forma inconsciente com o decorrer da escrita deste RE, o profundo processo de reflexão de tudo aquilo que consegui construir durante o meu EP, é o “mastro” que me ostenta nesta realidade que é a profissão do professor de EF. Aprendi que a partir de agora, serei o “ator principal” da minha “história”, a carreira docente. Que muita coisa mudou desde o dia em que tudo começou, com a minha chegada ao ensino superior, mas que também existem algumas características que desde o dia em que me “abraçaram”, foi para nunca mais largar. Destaco o desejo de continuar a evoluir, de ser melhor, e a vontade de vir a ser uma fonte de inspiração para os meus alunos, como um exemplo de retidão e de profissionalismo. Que os consiga moldar, de maneira a seguirem os seus sonhos, e a serem cidadãos corretos e respeitados. Que a partir do dia em que eu cá não estiver, os meus sonhos vivam através das pessoas que por mim foram passando, tal como os dos meus professores possam viver através de mim. É por esta razão que é tão bom ter optado por esta profissão, pois esta nunca é vivida em solidão. Este “terreno fértil” para a partilha e troca de ideias e vivências, apaixonou-me. Foi graças a todas as pessoas que conheci na minha formação, que sou a pessoa e profissional que sou quando me confronto ao espelho. Sem os seus incentivos, conselhos e questionamentos, não me teria sido permitido crescer e confrontar vários dos meus planeamentos e decisões. Graças a todos penso perceber melhor a logística de todos estes anos de formação. O centro de tudo resume-se numa palavra “alunos”. Sim, porque nunca poderemos vir a ser bons professores, se nunca tivermos sido alunos. E mesmo assim, não é com a chegada ao “estatuto” de professor que nos “desprendemos” deste conceito, pois ao longo de toda a nossa vida estaremos em constante formação pessoal e profissional. O processo de educação e de instrução será sempre uma constante enquanto vivermos. O relembrar o passado, aproveitar o presente e inspirar o futuro, foi aquilo que procurei exercitar durante todo o meu EP, pois esta será a maneira como escolhi viver a minha vida, e que bela maneira de se viver.

Com a realização do meu EP posso concluir, entre muitos outros aspetos, que ser professor, é muito mais que fazer planos, lecionar as aulas, e atribuir as notas. Cada aluno é único, pois possui um conjunto de características e experiências que o constituem como um todo. E é este conjunto de características que acompanha cada aluno da turma que nos permite traçar o “perfil da turma”, pelo que não existem duas turmas iguais. Quero dizer com isto, que não existem planos imutáveis, que não existem resultados pré-estabelecidos. Todos os dias somos confrontados com imprevistos, e temos de aprender a “viver” com estes momentos, procurando antecipá-los, e solucionar os mesmos, de maneira a que seja possível fazer chegar os nossos objetivos a todos os alunos da turma. Este processo foi algo que me levou a errar várias vezes durante a minha “estrada”, mas graças a todas as pessoas que trilharam este caminho comigo, foi sempre possível encontrar a direção correta. Os meus alunos foram a maior “dor de cabeça”, e o melhor “regalo” que o EP me proporcionou. A relação que construí com os mesmos foi uma “simbiose” de que muito me orgulho. Tentei sempre ensinar-lhes tudo o que sei, e em troca, aprendi bastante na sua companhia. Acima de tudo, aprendi o que é ser professor. O caminho nem sempre foi fácil, mas penso que consegui corresponder e superar quase todas as minhas expectativas. A ESP e todos os membros da comunidade educativa, revelaram-se um grande apoio para atingir todos estes objetivos propostos no início do EP. Realço o papel da minha PC como um exemplo a seguir. Sempre muito meticulosa com tudo que os seus EE iam planeando, e disponibilizando-se constantemente para os ajudar em tudo que fosse necessário. Os restantes membros do meu NE foram as outras “peças” cruciais para todo o “algum” sucesso que vim a atingir. A minha PO monitorizou-me da melhor maneira possível, realçando aspetos positivos e negativos das minhas ações, fazendo correções justificadas. A sua orientação foi uma constante ao longo do caminho. Por fim, os meus colegas EE, fonte de boa disposição e de debate, um apoio imprescindível em todos os momentos. Sei que seremos pessoas que nunca se esquecerão umas das outras, por termos vivenciado o “começo de tudo” junto uns dos outros, enquanto companheiros e amigos.

A oportunidade de realizar o EP, permitiu-me começar a construção do professor que espero vir a ser, começou este ano e não irá ficar por aqui. Sei que o tempo, e o passar dos anos irão permitir que me vá aperfeiçoando enquanto professor. Não irei procurar ser “perfeito”, pois acho que isso não existe, afinal todos somos humanos, mas espero reinventar-me constantemente, e estar em constante evolução. Para já, usei toda a “bagagem” que trouxe comigo, e estou satisfeito com o meu desempenho no EP, mas eu quero mais, quero aprender novas coisas, ser melhor do que o que sou hoje, e esse é o meu próximo passo. Afinal, porquê dar-me por satisfeito quando existe tanta coisa que eu ainda não sei, tanta coisa que preciso de vivenciar, de forma a servir-me de toda esta experiência, e chegar ao final da minha estrada sem arrependimentos.

Bem, penso que o EP é isto, a partilha, a construção de relações valiosas tanto a nível profissional como pessoal, uma aprendizagem e formação contínua, um conjunto de competências adquiridas na companhia dos mais velhos e dos mais novos, um ano de reflexão e alguns medos, mas rico em conhecimento, amizade, bons momentos, e sobretudo, de saudade. Se existem palavras para descrever o vasto “mar” de sentimentos que me acompanham neste momento, eu não as consigo encontrar. Penso que mesmo que tentasse, as mesmas nunca teriam o significado desejado, para descrever tão preciosa experiência que vivenciei ao longo de todo este ano de EP. Resta-me apenas desejar que as palavras escritas ao longo deste RE, reflitam um pouco do enorme sentimento de gratidão que tenho para com todos os intervenientes que permitiram a realização do mesmo. Sou acima de tudo uma pessoa mais feliz e realizada por todos os momentos e aprendizagens que levo comigo. Tenho a certeza que ficarão para sempre no meu coração.

Esta foi a minha história, a que construí graças a todas as pessoas que passaram pela minha vida. A minha família, os meus professores, os meus colegas, os meus amigos, e os meus alunos. O futuro? Quem sabe. Isso é outra história.

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”

(Fernando Pessoa, 1934)

7. 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* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, C. (2012). *A Escola como Oficina de Humanidade. O contributo do Desporto Escolar*. Porto: Dissertação de Mestrado em Desporto de Crianças e Jovens apresentada a FADEUP.
- Batista, P. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-44). Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, lda.
- Bento, J. (2014). Teoria-Prática: Uma relação Múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor em Educação Física - Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 15-54). Porto: Editora FADEUP.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 5.
- Ferreira, C. (2013). O Testemunho de uma Professora Estagiária para um Professor Estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-144). Porto: FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (2003). Para uma renovação das concepções de ensino dos jogos desportivos na escola. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira & S. Saranga (Eds.), *Actividade Física e Desporto. Fundamentos e Contextos* (pp. 177-188). Porto: FECDEF-UP.
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos* (pp. 25-41). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2014a). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-66). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2014b). Prefácio. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores. Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 5-8). Porto: Fadeup.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Martins, A. (2001). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Matos, Z. (2014a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.
- Matos, Z. (2014b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.
- McCullagh, P., & Meyer, K. N. (1997). Learning Versus Correct Models: Influence of Model Type on the Learning of a Free-Weight Squat Lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 56-61.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelo Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1984). *A Relação pedagógica*. (J. N. Torrão, trans.) Coimbra: Coleção Psicopedagogia.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 20(2), 112-128.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed ed.). NeW York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú do orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 55-89). Porto: FADEUP.
- Rolim, R. (2015). O modelo de educação desportiva e as novas tecnologias como veículos impulsionadores da renovação do ensino da Educação Física na escola. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 45-106). Porto: FADEUP.
- Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- 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. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- 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 edições.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH edições.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Champaign; IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (4^a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education* (21), 409-418.
- Velez, F., & Veiga, F. H. (2010). Indisciplina e violência na escola: Distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 354-365). Évora: Atas do XI Congresso da AEPEC.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities – a knowledge structure approach* (1ª Ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics Book.
- Virões, M. (2013). *O Papel da Escola na Educação de Valores*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Anexos

Anexo I – Plano Anual da Turma Residente

Períodos	Matérias a abordar	Dia da Semana	Espaço	N.º de aulas previstas	Data prevista
1.º Período 13/09 a 15/12	Testes FITescola e Avaliações Diagnósticas	4.ªF e 6.ªF	P3 e SEG	5	20/09 a 29/09
	Basquetebol	6.ªF	P3	12	29/09 a 15/12
	Ginástica de Solo e Ginástica Acrobática	4.ªF	SEG	12	27/09 a 13/12
2.º Período 03/01 a 23/03	Voleibol	6.ªF	P3	12	03/01 a 21/03
	Badminton	4.ªF	P2	12	05/01 a 23/03
3.º Período 09/04 a 15/06	Futebol	4.ªF	E4	9	11/04 a 13/06
	Dança	6.ªF	P3	6	13/04 a 18/05

Anexo II – Questionário da Disciplina de Educação Física

QUESTIONÁRIO

O presente questionário visa conhecer-te melhor, deste modo só respondendo com sinceridade permitirás que os teus professores te compreendam e possam colaborar contigo durante este ano letivo a alcançar os teus objetivos.



1. DADOS BIOGRÁFICOS

Nome: _____ N.º ____ Ano/Turma: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Peso: _____ kg Altura: _____ cm

Morada: _____

Código Postal : _____ - _____ Localidade: _____ CC N.º: _____

E-mail: _____ Telefone/Telemóvel: _____ / _____



2. CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

Nome do Pai: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Habilitações Literárias:

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário Superior

Nome da Mãe: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Habilitações Literárias:

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário Superior

Número de Irmãos: 0 1 2 3 4 + de 4

Com quem vives?

Pais Pai Mãe Com familiares Outros _____



3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Naturalidade: _____

Morada: _____ Concelho: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

E-mail: _____ Telefone/Telemóvel: _____ / _____

Profissão: _____ Telefone do Emprego: _____

4. SAÚDE / HÁBITOS DE HIGIENE



a) Já tiveste ou tens algum problema de saúde?

Sim Não Se sim, qual? _____

b) Tens algum problema de saúde que te impossibilite a prática desportiva regular das aulas de Educação Física?

Sim Não Se sim, qual? _____

c) Tomas algum medicamento regularmente?

Sim Não Se sim, qual? _____

d) Sofres de algum tipo de alergia?

Sim Não Se sim, qual? _____

e) Já foste hospitalizado?

Sim Não Se sim, porquê? _____

f) Em caso de SOS contactar: _____ Telefone/Telemóvel: _____

g) Costumas tomar banho no final das aulas de Educação Física?

Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre

h) Tens alguém na família que tenha alguma doença grave? Sim Não

Se sim, quem? _____ Que doença? _____



5. ROTINA DIÁRIA / DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA

a) **Normalmente** a que horas te levantas e a que horas te deitas?

LEVANTAR

- Antes das 7 horas
- Entre as 7 / 8 Horas
- Após as 8 horas

DEITAR

- Antes das 21:30
- Entre as 21:30 / 23:00 Horas
- Após as 23 horas

b) Qual é a distância entre a tua casa e a escola (km)? _____

c) Para vires para a escola deslocas-te **normalmente** (assinala uma opção):

- A pé
- De carro
- Em transportes públicos
- De mota
- De bicicleta
- Outro? Qual _____

d) **Em média**, quanto tempo demoras no caminho de casa para a escola?

- Menos de 15 minutos
- 30 minutos
- 1 hora
- Mais de 1 hora

e) Antes de vires para a escola fazes alguma atividade?

Sim Não Se sim, qual?

- Ajudo os meus pais
- Levo os meus irmãos à escola
- Treino
- Outro _____

6. NUTRIÇÃO



a) Que refeições fazes diariamente?

- Pequeno-almoço
- Lanche ao meio da manhã
- Almoço
- Lanche
- Jantar
- Ceia

b) Onde almoças **normalmente** em tempo de aulas (assinala uma opção)?

- Casa Bar Cantina Restaurante Outros

c) Costumas comer antes das aulas de Educação Física?

- Sim Não

d) Bebes bebidas alcoólicas?

- Sim Não

e) Fumas?

- Sim Não

Se sim, com que idade começaste? ____ anos.

7. VIDA ESCOLAR

a) Já reprovaste?

- Sim Não Se sim, quantas vezes? _____

b) Qual é a disciplina de que mais gostas? _____ E a que menos gostas? _____

c) Consideras-te um aluno?

- Fraco Razoável Bom

d) Em casa tens alguém que te ajuda a estudar?

- Sim Não Se sim, quem? _____

e) Qual é a atitude dos teus pais em relação aos teus resultados escolares?

- Indiferença Compreensão Castigo Prémio

f) Qual é a profissão que gostarias de ter no futuro? _____

8. TEMPOS LIVRES

a) Como ocupas os teus tempos livres?

- | | | | |
|----------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Praticar Desporto | <input type="checkbox"/> Ver TV | <input type="checkbox"/> Ir ao café | <input type="checkbox"/> Ajudar os pais |
| <input type="checkbox"/> Jogar computador | <input type="checkbox"/> Passear | <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Estar com os amigos | <input type="checkbox"/> Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> Estudar | Quais? _____ |

9. DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



a) Qual é o interesse que a aula de Educação Física desperta em ti?

- Nenhum Muito pouco Pouco Algum Muito

b) Quais são as tuas modalidades desportivas preferidas (assinala, no máximo, três)?

- Andebol Escalada Basquetebol Futsal Natação Ténis
 Atletismo Badminton Futebol Ginástica Voleibol Outra

c) Quais são as modalidades desportivas onde tens mais dificuldades?

- Andebol Escalada Basquetebol Futsal Natação Ténis
 Atletismo Badminton Futebol Ginástica Voleibol Outra

d) Alguma vez praticaste algum desporto federado?

- Sim Não

Se sim, qual?

- Andebol Ciclismo Basquetebol Futsal Natação Patinagem
 Atletismo Badminton Futebol Hóquei Voleibol Outra

e) Durante quanto tempo praticaste esse desporto?

- 1 ano 2 anos 3 anos Mais que 3 anos

f) Atualmente praticas algum desporto?

- Sim Não

Se sim, qual?

- Andebol Ciclismo Basquetebol Futsal Natação Patinagem
 Atletismo Badminton Futebol Hóquei Voleibol Outra

g) Se sim, com que frequência?

- Menos de 3 horas semanais 4 horas semanais 6 horas semanais
 3 horas semanais 5 horas semanais Mais de 6 horas semanais

h) Durante as aulas, de Educação Física, respeitas as decisões dos teus colegas de equipa?

- Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre

i) E as decisões do árbitro?

- Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre

j) Durante os jogos respeitas os adversários?

- Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre

k) Que nota obtiveste a Educação Física, no ano anterior? _____

10. OBSERVAÇÕES



Se achas que tens mais alguma informação que gostarias de apresentar, por favor, utiliza este espaço:

Se já frequentaste o Clube do DE, indica qual foi a modalidade. _____

Indica a modalidade de Desporto Escolar que gostarias de praticar neste ano letivo, sabendo que as modalidades que existem são: Desportos Gímnicos, Ténis, Voleibol Feminino e Natação): _____


Agora já te conhecemos melhor.

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!



BOM ANO LETIVO!

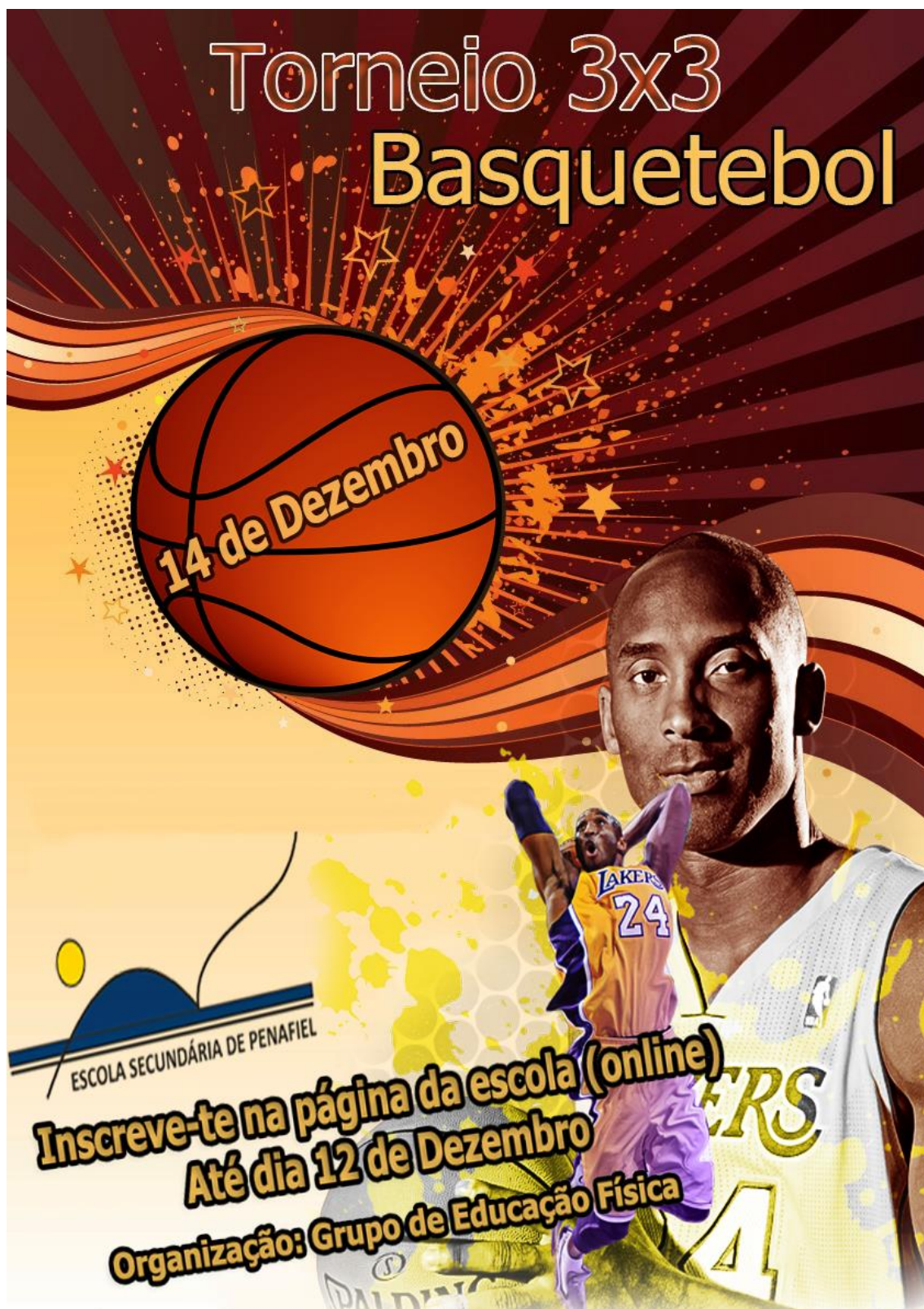
Anexo III – Plano de Aula

Plano de aula					
Docente:	Data:	Hora:	Turma:	Nº Alunos:	Local:
Unidade Didática:	Aula n.º	Material:			Duração:
Função Didática:					
Objetivos:					
Parte da Aula		Objetivos Específicos	Situação de Aprendizagem	Critérios de Êxito	
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					
Observações					

Anexo IV – Ficha de Autoavaliação

Ficha de Auto Avaliação																															
Escola: _____																															
Nome: _____				Ano: _____				Turma: _____		Nº: _____																					
1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO																							
D. Psicomotor 60%	Modalidades			Ações/gestos técnicos e táticos			D. Psicomotor 60%	Modalidades			Ações/gestos técnicos e táticos			D. Psicomotor 60%	Modalidades			Ações/gestos técnicos e táticos													
	Tenho dificuldades (0-4 val)			Conigo (5-15 val)				Conigo Facilmente (16-20 val)			Tenho dificuldades (0-4 val)				Conigo (5-15 val)			Conigo Facilmente (16-20 val)			Tenho dificuldades (0-4 val)			Conigo (5-15 val)			Conigo Facilmente (16-20 val)				
				Frequentemente (0-4 val)				Algumas vezes (5-15 val)				Sempre (16-20 val)								Frequentemente (0-4 val)				Algumas vezes (5-15 val)				Sempre (16-20 val)			
D. Atitudes e Valores 30%	Atitude e pontual						D. Atitudes e Valores 30%	Atitude e pontual						D. Atitudes e Valores 30%	Atitude e pontual																
	Participação nas atividades							Participação nas atividades							Participação nas atividades																
	Cooperação e empenhamento							Cooperação e empenhamento							Cooperação e empenhamento																
	Procura do Bem pessoal e de grupo							Procura do Bem pessoal e de grupo							Procura do Bem pessoal e de grupo																
				Algumas vezes (0-4 val)				Quase sempre (5-15 val)				Sempre (16-20 val)								Algumas vezes (0-4 val)				Quase sempre (5-15 val)				Sempre (16-20 val)			
D. Saberes e Competências 10%	Conhece e aplica regras de higiene e segurança						D. Saberes e Competências 10%	Conhece e aplica regras de higiene e segurança						D. Saberes e Competências 10%	Conhece e aplica regras de higiene e segurança																
	Conhece e aplica conhecimentos sobre tática, organização e ética desportiva e realiza exercícios de aula							Conhece e aplica conhecimentos sobre tática, organização e ética desportiva e realiza exercícios de aula							Conhece e aplica conhecimentos sobre tática, organização e ética desportiva e realiza exercícios de aula																
	Realiza e apresenta o trabalho - A3 (10%)							Realiza e apresenta o trabalho - A3 (10%)							Realiza e apresenta o trabalho - A3 (10%)																
				Algumas vezes (0-4 val)				Quase sempre (5-15 val)				Sempre (16-20 val)								Algumas vezes (0-4 val)				Quase sempre (5-15 val)				Sempre (16-20 val)			
Classificação Final: _____				Classificação Final: _____				Classificação Final: _____																							
Escola _____ de _____ de 20__				Escola _____ de _____ de 20__				Escola _____ de _____ de 20__																							
O/A aluno/a _____				O/A aluno/a _____				O/A aluno/a _____																							

Anexo V – Cartaz do Torneio de Basquetebol 3x3





**TORNEIO DE
VOLEIBOL**

3º Ciclo – 2x2
22 de março

Secundário – 4x4
23 de março

 Inscreve-te junto ao teu professor de Educação Física (3º ciclo) e na página da escola (Secundário), até dia 20 de março!

The poster features a vibrant background with yellow and orange splashes and silhouettes of volleyball players. A large, detailed volleyball is held by a hand at the bottom. The text is prominently displayed in blue and black. A small logo in the top right corner reads 'ESCOLA MOLINOANA DE PENAFIL'.

Anexo VII – Cartaz do Sarau Cultural da ESP



Anexo VIII – Questionário CSAI-2R

Revised Competitive State Anxiety Inventory 2 (CSAI-2R)

- Proposto por Cox et al. (2003).
- Constituído por dezassete itens, distribuídos por três subescalas: ansiedade cognitiva, ansiedade somática e autoconfiança.

1. Sinto-me nervoso(a)?
2. Estou preocupado(a) porque posso não render tão bem como poderia neste/a jogo/competição?
3. Sinto-me confiante?
4. Sinto o meu corpo tenso?
5. Estou preocupado(a) pelo facto de poder perder?
6. Sinto tensão no meu estômago?
7. Estou confiante de que posso corresponder ao desafio que me é colocado?
8. Estou preocupado(a) pelo facto de poder falhar sobre a pressão da competição?
9. O meu coração está a bater muito depressa?
10. Estou confiante de que vou ter um bom rendimento?
11. Estou preocupado(a) pelo facto de poder ter um mau rendimento?
12. Sinto o meu estômago “às voltas”?
13. Estou confiante porque me imagino, mentalmente, a atingir o meu objetivo?
14. Estou preocupado(a) pelo facto de os outros poderem ficar desapontados com o meu rendimento?
15. As minhas mãos estão frias e húmidas?
16. Estou confiante em conseguir ultrapassar os obstáculos sob a pressão da competição?
17. Sinto o meu corpo rígido?