

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

APRENDER A(O) ENSINAR

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto 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 nº 43/2007 de 22 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio.).

Professora Orientadora: Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha

Tiffany Costa Poças

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Poças, T. (2017). “Aprender a(o) Ensinar” Relatório de Estágio Profissional. Porto: T. Poças. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO-PROFISSIONAL; ENSINO-APRENDIZAGEM; GESTÃO DO TEMPO; AUTOEFICÁCIA

DEDICATÓRIA

*Aos meus queridos pais, por me terem proporcionado a vida e sonho que
sempre idealizei.*

AGRADECIMENTOS

À **professora orientadora**, Mariana Cunha, por ter sido um modelo a seguir e ter partilhado os ensinamentos e experiências e ter sido a calma no meio da tempestade do ano de estágio.

À **professora cooperante**, (Cris)Tina Ma(is)cedo, por ter sido um exemplo em todos os momentos e por dar o sentido à profissão docente. Obrigada pela paciência, empatia e compreensão.

Ao **Núcleo de Estágio**, por terem sido os companheiros de todas as batalhas, numa guerra longa e difícil. Obrigada por todos os momentos de desespero, alegria, felicidade, satisfação e sentimento de dever cumprido passados naquele gabinete tão “nosso”.

Aos meus do **7ºF**, gente das minhas aulas, por terem sido os primeiros alunos que nunca vou esquecer. Obrigada por me terem dado a oportunidade de ensinar e aprender convosco e por terem sido a turma perfeita neste ano.

Aos terroristas amorosos do **5ºG** por todas as suas traquinices e sinceridade, pelos abraços apertados e sorrisos honestos.

A toda a **comunidade educativa** da Escola Secundária de Carvalhos, em especial às funcionárias do pavilhão, D. Olinda, D. Sónia e D. Fernanda pelo auxílio prestado para que as tarefas ficassem mais simples e por todas as gargalhadas nas pausas do lanche.

À (minha) **FADEUP** e aos seus **professores e funcionários**, por se terem tornado numa segunda casa nestes cinco longos anos e por me mostrarem que uma instituição é constituída pelas pessoas que dela fazem parte. Em especial ao professor Amândio Graça, à professora Paula Batista, ao professor Américo Santos e ao professor José António Silva; um agradecimento à Patrícia e Virgínia pela simpatia e carinho que sempre demonstraram na biblioteca e fora dela, à D. Tina pelos sorrisos, abraços e pelas conversas e palavras amigas.

À minha **Mãe**, pela paciência e dedicação, pelos sacrifícios e por todas as vezes que foi o meu aconchego nos momentos complicados.

Ao meu **Pai**, pelas palavras de sabedoria e por me ter dado a possibilidade de cumprir o sonho de criança.

À minha **Irmã**, por ser uma compincha de estudos e por remar comigo nestas estranhas marés.

Aos meus **avós** e **tia** pela presença perseverante em todos os momentos e pelo amparo nas dificuldades.

Às minhas **Turmeiras**, pelo companheirismo e amizade durante estes anos, pelas aulas e pela praxe, pelos momentos de balneário e esperas entre aulas. Em especial (e sem ordem) à Bá, pelo auxílio ao longo dos anos naquela descida de Ceuta de saltos altos, à Godes pelas parvoíces e intromissões fotográficas, à Tavares por ser a parceira das dores de joelhos e sempre um ombro amigo, à Famamas pelos risos, à Massie por ter sido um refúgio nas aulas de atletismo e dança e à Sandrinha por ter sido o meu colete salva-vidas nas aulas práticas repetidas e pelo esforço em estar sempre presente. Para sempre com o mote “*Nós não desistimos, nem baixamos os braços, somos de desporto, não aceitamos fracassos!*”. Obrigada por terem feito destes 5 anos os melhores anos da minha vida. Avé!

À **Cris**, por ter sido A amiga de faculdade e a minha parceira no crime. Obrigada pelas noites intermináveis de amena cavaqueira, pelos conselhos diários, pelo apoio constante e por seres um exemplo de perseverança e me mostrares que a força de vontade pode levar-nos onde quisermos “*O céu não é o limite porque o Homem já chegou à lua*”.

À **Bia**, por sempre me dar um porto de abrigo seguro quando eu precisei. Por todas as vezes que jogaste comigo ao jogo do sapo nos piores/melhores lugares e perdeste, por dançares comigo no meio da rua e não me deixares (parecer) ser tola sozinha, por seres ninja naqueles míticos

ensaios no pavilhão de ginástica. Obrigada pelas memórias que vou sempre levar comigo.

À **Biju**, pelo auxílio nos dotes artísticos e por ter tido a paciência de encontros com espaços de meses.

Aos **Espetaculares**, ao Vítor, ao Luís, à Bá e à Inês por provarem que as amizades não precisam de ser longas para serem verdadeiras e por vezes os mais verdadeiros vêm dos lugares que menos se espera.

À **Clara**, Madri de todas as horas, por me teres dado sentido à vida praxística e por teres sido um apoio dentro e fora dela. Foste a minha escolha mais certa.

À **Joana**, pelas viagens de carro cheias de concertos e cantorias e por me ter demonstrado o significado de compreensão, paciência e disponibilidade. Obrigada pelas distrações no meio das horas de trabalho no quartel-general das traficantes de letras.

À **Du**, pela companhia nas parvoíces e por rir comigo em todos os momentos. Obrigada pela amizade que ainda tem muito que crescer.

À **Ana**, pelas manhãs, tardes, dias e noites de conversa; pela paciência constante e pelo apoio ao longo do ano. Obrigada por me mostrares que as pessoas certas aparecem nos momentos certos e que a vida é muito melhor com um sorriso na cara. *Foste a minha luz ao fundo do túnel.*

A **mim**, pela consumação de um sonho.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
ÍNDICE DE QUADROS.....	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIX
ABREVIATURAS.....	XXI
RESUMO.....	XXIII
ABSTRACT.....	XXV
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	5
2.1. Ser ou não ser Professora, eis a razão.....	5
2.2. Do sonho sonhado, ao sonho realizado.....	9
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	15
3.1. O papel do estágio profissional na formação de professores.....	15
3.2. O universo do Estágio Profissional.....	17
3.3. Escola Cooperante, o palco das grandes emoções.....	21
3.4. Os três Mosqueteiros, onde a união fez a força.....	26
3.5. Caracterização das turmas.....	27
3.5.1. A turma residente, o elenco principal.....	27
3.5.2. A turma partilhada, uns irrequietos amorosos.....	29
3.6. Professora Orientadora, a influência para orientar rumo a um caminho de sucesso.....	30
3.7. Professora Cooperante, a bússola dourada da orientação.....	31
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	35

4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	35
4.1.1. Conceção do Ensino.....	35
4.1.2. Planeamento do processo de ensino-aprendizagem, a hora de tomar decisões	43
4.1.2.1. Planeamento Anual.....	44
4.1.2.2. Planeamento da Unidade Didática.....	48
4.1.2.3. Plano de Aula.....	52
4.1.3. Realização do Ensino	57
4.1.3.1. Do controlo da turma à gestão do tempo de aula e organização do espaço	57
4.1.3.2. Instrução: o valor da demonstração, do feedback e do questionamento	63
4.1.3.3. Aula turma.....	77
4.1.3.4. Oficina de Artes, o patinho feio transformado em cisne	78
4.1.4. A Avaliação.....	82
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica.....	83
4.1.4.2. Avaliação Formativa.....	86
4.1.4.3. Avaliação Sumativa.....	89
4.2. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade.....	93
4.2.1. Da Escola em Movimento ao Basquetebol 3x3 nas escolas	94
4.2.2. Corta-mato Escolar e Distrital.....	99
4.2.3. Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio	102
4.2.3.1. OK Magusto	102
4.2.3.2. SentaVolei.....	104
4.2.4. Meeting de Atletismo	106
4.2.5. Dia D – O Percorso para o Sucesso.....	109
4.2.6. Direção de Turma	111

4.2.6.1. As implicações do cargo de Diretor de Turma	111
4.2.6.2. Conselhos de Turma.....	115
4.2.6.3. Relacionamento com os Encarregados de Educação.....	117
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	121
4.3.1. Continuum existencial da Reflexão.....	121
4.3.1.1. Observar, Absorver: aprender com os erros que nunca preciso de cometer	126
4.3.2. Estratégias para a Otimização do Tempo de Prática numa Unidade Didática de Voleibol, um percurso para a autoeficácia.....	131
Resumo.....	131
Introdução	132
Metodologia	136
Apresentação e Discussão dos Resultados.....	139
Conclusões e Limitações do Estudo	141
Referências Bibliográficas.....	143
ANEXOS	146
5. CONCLUSÕES	131
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
ANEXOS	CLXIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cabeçalho do Plano de Aula.....	55
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Planeamento anual da distribuição das modalidades nos três períodos letivos da turma do sétimo ano de escolaridade (turma residente) ... 46

Quadro 2 - Planeamento anual da distribuição das modalidades nos três períodos letivos da turma do quinto ano de escolaridade (turma partilhada) ... 47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gestão do Tempo: tempos de prática, organização da turma e organização.....	139
---	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Cartaz Torneio de Basquetebol 3x3.....	CLXIV
Anexo II - Cartaz OK MAGUSTO	CLXV
Anexo III – Cartaz Dia D: Um Percorso para o Sucesso	CLXVI

ABREVIATURAS

- AD – Avaliação Diagnóstica
- AE – Agrupamento de Escolas
- AF – Avaliação Formativa
- AS – Avaliação Sumativa
- BCR – Basquetebol em Cadeira de Rodas
- CT – Conselho de Turma
- DE – Desporto Escolar
- DT – Diretor(a) de Turma
- EA – Ensino-aprendizagem
- EC – Escola Cooperante
- EE – Estudante-Estagiário(a); Estudantes-Estagiários
- EF – Educação Física
- Enc. Educ. – Encarregado de Educação
- EP – Estágio Profissional
- FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FBP – *Feedback* Pedagógico
- MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- NE – Núcleo de Estágio
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PC – Professora Cooperante
- PCE – Programa Curricular de Escola
- PNEF – Programa Nacional de Educação Física
- PO – Professora Orientadora
- REP – Relatório de Estágio Profissional
- UD – Unidade Didática
- UP – Universidade do Porto

RESUMO

O estágio profissional é encarado como o culminar da formação inicial, tendo como objetivo a mobilização em contexto real de todos os conhecimentos, tanto teóricos, como práticos. É através de uma prática profissional supervisionada, que o estudante-estagiário, na realização das diferentes tarefas que lhe são atribuídas, em simultâneo com a vivência no contexto prático, desenvolve competências profissionais da carreira docente, promovendo um espírito crítico e reflexivo (acerca das suas práticas). Com este documento pretende-se perceber o percurso realizado durante um ano letivo, apelando à reflexão dos aspetos da vida escolar, às decisões tomadas e respetivos resultados, bem como uma reflexão da reflexão na ação. Este relatório está organizado em cinco capítulos: o primeiro, “Introdução”, onde está contextualizado o documento; o segundo, “Enquadramento Pessoal”, referente ao meu percurso pessoal e académico, expondo de que forma este me orientou e conduziu na escolha desta profissão; o terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, onde faço referência ao contexto onde foi realizado o estágio tendo em conta os níveis legais e regulamentais em vigor, ao núcleo de estágio, às turmas residente e partilhada atribuídas, à professora cooperante e à professora orientadora; o quarto capítulo, “Enquadramento Operacional”, subdividido em três áreas de desempenho, onde é realizada uma reflexão relativa ao processo desde os problemas e dificuldades às estratégias utilizadas para as ultrapassar. A área 1, “Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem”, engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino; a área 2, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional”, onde está incluído o estudo de investigação referente às estratégias desenvolvidas para a otimização do tempo de aula. Por último, o quinto capítulo, “Conclusão”, que engloba as considerações finais e perspetivas futuras, das quais se destacam a importância da formação inicial e da elaboração do Relatório de Estágio enquanto prática reflexiva.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO-APRENDIZAGEM, GESTÃO DO TEMPO, AUTOEFICÁCIA.

ABSTRACT

The practicum is considered as the filling of the teacher education, aiming to apply in real context all the knowledge, both theoretical and practical. It is through a supervised professional practice that the pre-service teachers, in the accomplishment of the different tasks assigned to them, simultaneously with the experience in the practical context, develops professional competences of the teaching career, promoting a critical and reflexive spirit (about their practices). This document intends to understand the course during a school year, calling for reflection on the aspects of school life, the decisions taken and their results, as well as a reflection on reflection in action. This report is organized in five chapters: the first, "Introduction", where the document is contextualized; the second, "Personal Framing", referring to my personal and academic background, showing how it guided me and led me to the choose this profession; the third chapter, "Institutional Framework", where I refer to the context in which the practicum took place, taking into account the legal and regulatory levels in force, the trainee nucleus, the resident and shared classes assigned, the cooperating teacher and the faculty tutor; The fourth chapter, "Operational Framework", subdivided into three areas of performance, where a reflection on the process from the problems and difficulties to the strategies used to overcome them is carried out. Area 1, "Organization and Management of Teaching and Learning", corresponding to the design, planning, implementation and evaluation of teaching; Area 2, "School Participation and Community Relations" and area 3, "Professional Development", which includes the research study related to the strategies developed for the optimization of class time management. Last, the fifth chapter, "Conclusion", which includes final considerations and future perspectives, highlighting the importance of initial training and the preparation of the Internship Report as a reflexive practice.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM, TEACHING-LEARNING, TIME MANAGEMENT. SELF-EFFICACY.

1. INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio Profissional (REP) é um documento redigido no contexto do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua conceção foi objeto de orientação por parte da Professora Orientadora (PO) da faculdade e da Professora Cooperante (PC) da escola cooperante (EC).

O EP torna-se numa etapa decisiva para a formação do estudante-estagiário (EE), na medida em que é onde o mesmo aplica todos os conhecimentos e estratégias que adquiriu durante o ano curricular. É através da prática pedagógica que esses conhecimentos são mobilizados para a prática, um contexto real, com uma turma durante um ano letivo completo. Por meio do EP, o EE é munido de habilidades e vivências únicas e fundamentais não só para o seu percurso de formação enquanto professor de educação física (EF), mas também no seu desenvolvimento enquanto ser humano. Em concordância, Batista e Queirós (2015, p. 33), afirmam que o EP enquanto prática de ensino *“oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que o comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.”* Existe o inevitável confronto com a realidade a que o EE está sujeito, mas também este lhe fornece uma oportunidade de transcender o expectável, embora nada prometa que aconteça o esperado durante este ano. É a oportunidade do EE construir a sua identidade profissional e escolher que perfil de professor quer ser no futuro.

O EP decorreu num agrupamento de escolas (AE) situado no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Mais concretamente, a minha intervenção no que concerne ao 3º ciclo do ensino básico teve lugar na escola secundária, no que respeita ao 2º ciclo do ensino básico, teve lugar na escola preparatória do mesmo agrupamento. O AE integrou um núcleo de estágio (NE) com três EE, do qual fiz parte, cada um com características e potencialidades particulares, que contribuíram para um ano rico de experiências. O meu

percurso envolveu diferentes valências além da prática pedagógica, nomeadamente no Desporto Escolar (DE), quanto à organização e à realização de torneios e uma experiência no acompanhamento de uma Diretora de Turma (DT), percebendo as suas funções e tarefas representativas no desempenho do seu cargo.

Perante o exposto, o presente documento está redigido perante as Normas Orientadoras do Estágio Profissional¹, sendo que a sua estrutura é constituída por cinco capítulos. O primeiro capítulo, “Introdução”, é alusivo à contextualização do documento, abordando aspetos pertinentes relativos ao REP. Segue o “Enquadramento Pessoal”, segundo capítulo, referente ao meu percurso pessoal, contendo registos biográficos da minha pessoa, bem como breves referências ao meu percurso académico; inclui também as expectativas com que comecei o EP e em que medida foram ou não apropriadas ao contexto vivido. O terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, diz respeito ao meu entendimento do EP, onde é também relatado o local de realização da prática pedagógica, os alunos pertencentes às turmas que me foram atribuídas, salientando a envolvência da PC e da PO, como guias fundamentais para este percurso. O “Enquadramento Operacional”, constituindo o quarto capítulo, está dividido em três áreas de desempenho: Área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2, Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 3, Desenvolvimento Profissional. Na Área 1, é tratada toda a experiência vivida na prática pedagógica, relativa ao planeamento, realização e avaliação do ensino, bem como a conceção da EF instituída. Na Área 2, as experiências pertencentes à organização e logística das atividades desportivas dinamizadas no ano transato foram retratadas, em conjunto com a experiência na direção de turma. Na Área 3 apresento o meu estudo de investigação, que tem como objetivo aferir e aprofundar as questões relativas à economia da aula, melhorando a relação entre o tempo de aula e o tempo destinado à prática, planeando e implementando estratégias que permitam uma

¹*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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

redução e consequente otimização do tempo e gestão da aula numa unidade didática (UD) de voleibol.

Desde o início tive a ambição de retirar deste ano de estágio o maior número de vivências que poderia ter de forma a potenciar as aprendizagens no ensino. Esta ambição foi possível em grande parte devido à PC que sempre procurou ser um marco na minha formação possibilitando um ano rico em experiências enriquecedoras do meu percurso profissional. Para além da PC, também o NE contribuiu incansavelmente para esta realidade, através de grandes discussões construtivas acerca de todos os acontecimentos que iam surgindo no decorrer do ano de estágio. Esta conjetura permitiu que a Prática de Ensino Supervisionado (PES) fosse vivida num ambiente de constante busca de autossuperação e de conhecimento, potenciando todas as aprendizagens que dele foram retiradas, desde a lecionação das aulas, à preparação de eventos desportivos, à burocracia da direção de turma e à gestão do DE.

Este relatório serve assim como reflexo de todo o percurso desenvolvido sobre o meu processo de aprender a ensinar, ensinando. É também o espelho das reflexões realizadas com vista a melhorar a minha prática na ação e construção da minha identidade profissional enquanto professora de EF.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. Ser ou não ser Professora, eis a razão

“Estamos presos à história. Só podemos construir em cima do que já temos.”

(Bento, 2014, p. 17)

Resumir em palavras aquilo que faz de mim aquilo que sou, a essência do meu ser e da minha pessoa, só pode ser uma descrição indeterminada, pois ainda estou a viver as circunstâncias com que me deparo e a tentar transformar-me a cada dia que enfrento. Ainda não sou um produto final de mim mesma, nem nunca serei.

Para facilitar esta exposição, o melhor é escrever acerca do meu percurso. Desde catorze de dezembro de mil novecentos e noventa e quatro, nascida em Neuchâtel (do francês *“Novo Castelo”*), sou a princesa dos meus pais, juntamente com a minha irmã gémea. Denominada de Tiffany Costa Poças, sempre fui ligada ao desporto, principalmente ao futebol, sendo a modalidade de eleição da família, e por esta razão, também a minha. Desde muito cedo que fui habituada a não estar parada e a brincar com os primos na casa dos avós e com os amigos na rua. Jogos de futebol que duravam a tarde inteira foram o ponto alto da minha infância desde que me lembro, sendo que estes apenas terminavam quando a mãe vinha chamar à rua porque já eram horas do jantar e a menina ainda tinha de tomar banho.

Chegada a hora de ingressar no primeiro ciclo na Escola Primária dos Carvalhos, no ano de 1999, os intervalos eram apenas mais uma oportunidade para correr, seja a brincar às escondidas, seja ao jogo da macaca. Cedo estes jogos deixaram de me entusiasmar e foi altura de encontrar novos desafios e novas brincadeiras: jogar futebol com os rapazes. Rapidamente esqueci as “brincadeiras das meninas” para me voltar para algo que tão cedo não iria deixar. Raro era o dia que não havia alguém com uma bola e se não houvesse bola, havia algo que se assemelhasse e que tinha o efeito pretendido, garrafas de plástico eram os recursos mais utilizados; no início foi um pouco difícil ganhar lugar na equipa nos jogos dos intervalos, mas rapidamente conquistei o meu lugar no meio deles, afinal de contas, não era todos os dias que uma

rapariga jogava à bola. Ainda na escola primária, comecei a praticar natação por obrigação, mas continuei por gosto. Contudo, por não ter a motivação da competição e uma vez que esta já tinha cumprido a sua tarefa (aprender a nadar), o interesse começou a fugir e a redirecionar-se para novos rumos.

Ingressar no 3º ciclo foi altura para novos desafios. Após a sugestão do meu professor de EF decidi participar pela primeira vez num torneio de basquetebol interturmas. A partir desse momento todo o meu desenvolvimento nesta modalidade aconteceu como uma bola de neve. Apaixonei-me inesgotavelmente por este desporto, ao ponto que todo o tempo livre na escola que tinha era passado no campo, a jogar ao 31. Apurada para a fase interescolar, seguiu-se o torneio Compal Air. Inocente e sem uma ideia clara do que me esperava, fui desde o início com vontade de ganhar, porque para mim, “perder, nem a feijões”. Com perseverança e divertimento, consegui conquistar o título de campeã distrital, seguida de campeã regional no escalão de infantis, rumo ao campeonato nacional. Apesar de ter ficado em último lugar, foi das melhores e mais enriquecedoras experiências desportivas que tive pelo facto de ter estado em contacto com tantos adolescentes deste mundo que partilhavam a mesma paixão pela modalidade.

Nesse mesmo ano, recebi dois convites para ingressar em dois clubes de duas modalidades diferentes: futebol, para o clube Sport Comércio e Salgueiros e basquetebol para o clube Grupo Desportivo Bolacesto. Com a minha recente paixão, o basquetebol foi a minha escolha e apesar de ter adorado, não tinha possibilidade de me deslocar para o treino e não me inscrevi no clube. Nunca deixando de parte esta modalidade, fui convidada a participar nos Jogos Juvenis de Gaia, pela minha freguesia (na altura Pedroso, atualmente união de freguesias Pedroso e Seixezelo). Este evento desportivo foi um dos mais marcantes que tive no meu percurso desportivo, aqui evolui tanto como jogadora, a nível técnico-tático e motor, como pessoa, aprendi a tirar o máximo proveito das minhas capacidades tanto para a evolução individual como em prol do coletivo e espírito de equipa, desenvolvendo ainda mais os meus valores desportivos e pessoais relativos ao companheirismo, cooperação e superação com os quais cresci; após a oportunidade de estar

ligada à modalidade enquanto jogadora ter-se tornado impossível devido ao limite de idade, não quis deixar de estar presente e por esse motivo tornei-me treinadora, (continuando atualmente ainda no ativo). Mantendo sempre o foco nos outros, em particular nas faixas etárias mais baixas, a capacidade de influenciar de forma positiva o outro e de certa forma contribuir para um melhor desenvolvimento e crescimento a nível pessoal, sócio-afetivo e motor foi algo que me fascina e me moveu, desenvolvendo em mim o “bichinho de ensinar” e a vontade de partilhar o amor pelo desporto em geral e importância que este pode ter para a comunidade.

Com o desporto sempre presente, optei, no décimo primeiro ano, pelo curso de Animação Sócio Desportiva, no Colégio Internato dos Carvalhos, onde tive a oportunidade de lecionar a três faixas etárias muito distintas; crianças, adolescentes e idosos. Neste curso e com as experiências que me foram proporcionadas, em particular as aulas de animação desportiva onde tive de lecionar a três faixas etárias completamente distintas, crianças num infantário, jovens num lar juvenil e idosos num lar de terceira idade, apenas cimentei a minha certeza: o meu futuro iria estar relacionado com o desporto e com a EF.

Chegada a altura das candidaturas para a faculdade, a escolha foi simples, Ciências do Desporto, na melhor faculdade do país, a FADEUP, a “*muy noble facultis*”, como depois aprendi. Durante a licenciatura quando tive oportunidade de optar por uma metodologia do desporto a minha primeira opção foi futebol - um dos meus “dois amores” -, após não ter conseguido ser selecionada (devido a uma lesão que me deixou impossibilitada de concluir a unidade curricular de Estudos Práticos III), a escolha lógica era Basquetebol. Esta disciplina foi a mais complicada que tive de enfrentar durante o meu percurso: era completamente inexperiente na modalidade comparativamente com os meus colegas, o que me dificultou a vida, mas não me “deitou a baixo”. Com esta escolha tive a oportunidade de atuar como treinadora de uma equipa do escalão de sub14 feminino, que me deu a oportunidade para fomentar o meu interesse pela modalidade e pelas maravilhas do ensino. O facto de poder acompanhar de perto pré adolescentes ao longo de uma época completa, com três treinos semanais e um jogo, por vezes dois, por fim de semana, permitiu-

me perceber a ligação que se estabelece com os alunos (neste caso jogadoras) enquanto formadores de valores e cultura desportiva. É admirável conseguir denotar a evolução a todos os níveis, pessoal, motora e sócio-afetivo dos nossos pupilos e perceber que fomos capazes de promover a sua mudança e evolução, estabelecendo novos patamares de sucesso pessoal e desportivo. Uma das minhas maiores conquistas enquanto treinadora, que na minha perspetiva é fundamental incutir nos jovens, foi o gosto pela prática da modalidade de basquetebol. Esta conquista serviu para cimentar a certeza de que o meu futuro e a minha vocação passam pelo ensino. E muito mais do que ensinar, quero inspirar e despertar nos jovens e crianças com quem irei trabalhar a vontade e o gosto pela prática desportiva, tal como refere Albuquerque et al. (2014, p. 111) “O PEF² deve participar no desenvolvimento pessoal do aluno fomentando a aquisição de conhecimentos e atitudes que criem hábitos de vida saudáveis”.

Contudo a licenciatura foi apenas um meio para atingir um fim, o Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Sempre foi este o meu sonho, a minha ambição e vocação e a luz ao fundo do túnel do meu percurso académico, desde que o meu foco se centrou no desporto. O ideal de professor foi algo que me foi transmitido pelos meus professores desde o início da minha educação e formação e todos eles, bons e maus exemplos me ensinaram algo e com todos eles aprendi aspetos fundamentais para a minha carreira profissional; desde os bons exemplos, o estar e começar a aula a horas, a imposição das regras, a estruturação delineada das matérias e conteúdos, a preocupação na correção e *feedback* dos alunos para permitir a sua evolução até à motivação, interesse e preocupação com o futuro dos educandos ao ponto de reservar horas pessoais para ajudar os alunos a treinar para os pré-requisitos; aos maus exemplos que certamente tive, onde as aulas eram dos alunos e eram estes que decidiam sempre o que era a matéria do dia, essencialmente futebol para os rapazes e voleibol para as raparigas e onde as notas era lançadas pela empatia que os alunos tinham com o professor. Todos eles me ensinaram algo, desde o ideal de professor ao papel

² Professor de EF

de professor que não quero assumir, pois creio que potencia um mau exemplo da profissão docente e principalmente do profissional de EF que tanto se tenta valorizar. Foram estes exemplos a razão pela qual considero a profissão de professor um dos papéis mais compensadores e dignificantes que posso assumir enquanto profissional.

2.2. Do sonho sonhado, ao sonho realizado

Ao ingressar neste mestrado, tinha a convicção que este percurso seria repleto de problemas e desafios. Colegas de anos anteriores já me tinham avisado que não iria ser nada fácil e que ia chegar uma altura que eu ia querer desistir, pois iria afogar-me na imensidão de trabalhos. Apesar de concordar com a parte da dificuldade, não concordo em nada com o desistir, porque se estou onde sempre quis estar, porque haveria de querer sair? As minhas expectativas no início do mestrado eram favoráveis, tinha a ambição de aprender o máximo possível acerca de todos os aspetos inerentes à formação de professores, tanto relativas com o ensino propriamente dito, mas também com os aspetos que estão “por de trás da cortina”, como os modelos curriculares, a formação de professores, a importância de uma prática reflexiva constante em busca de uma evolução notória, as quais se mantiveram no primeiro semestre, superadas no segundo foram pelo facto de trabalhar diretamente com alunos nas escolas e passar pela experiência de lecionar efetivamente em contexto real.

Com a chegada do segundo e último ano de mestrado foi altura de iniciar o EP. As minhas expectativas eram altas, estava ansiosa pela experiência e pelo que me iria proporcionar enquanto profissional de EF, envolver-me na comunidade educativa e com uma turma a meu encargo e quais os desafios iria trazer, que dificuldades e facilidades me iria deparar.

Em primeiro lugar, o facto de regressar a uma escola que já tinha frequentado enquanto aluna, foi algo que me deixou muito mais confortável e confiante, pois já conhecia o ambiente, os funcionários e professores, o que facilitou o meu envolvimento e à vontade no meio. Desde o primeiro momento

em que entrei naquela escola, agora com mais responsabilidade e com outra função, a de ensinar, senti a amabilidade de quem ainda lá está desde o tempo em que de lá saí. Foi com enorme agrado que ia reconhecendo funcionários e professores e conhecendo os novos desde o portão de entrada até à porta do ginásio. Todos eles se prontificaram em ajudar-me no que necessitasse e todos eles procuraram contribuir para que a minha primeira experiência neste contexto de trabalho fosse a mais utópica possível. Cada um com o seu conhecimento procurou transmitir-me os saberes desta carreira profissional e do que é a vida na comunidade escolar, quais as estratégias para melhor conhecer os alunos e possuir um melhor relacionamento com os pais. Não posso claro, deixar de mencionar a ajuda enorme dada pelas funcionárias do ginásio, que desde o primeiro instante foram uma benesse no trabalho do dia-a-dia, estando sempre disponíveis, ajudando em todas as aulas e em todos os eventos organizados durante o ano.

Confesso que os alunos era o que me deixavam mais apreensiva, pois eram a base de todo o meu processo e aos quais deveria suscitar interesse e motivação para a prática desportiva e permitir a sua evolução. No entanto, sabia que ia sentir vários receios, tal como refere Queirós (2014a, p. 72) *“essas dificuldades passam por sentimentos como o medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas que os professores mais experientes resolvem rapidamente, ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento, o que lhes pode causar tensão e desconforto, sentir-se sozinho pois ainda não está integrado no núcleo de professores da escola onde está inserido, entre muitos outros”*. Por outro lado, a entrada numa nova fase, significava uma descontinuidade tripartida, uma vez que se iria dar a evolução da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Camilo Cunha, 2008), que envolveram grandes mudanças e levaram a grandes adaptações. Todavia, sabia que esta experiência profissional me iria transformar numa melhor profissional e com grande empenho da minha parte e discussões em NE, sabia que iria conseguir dar solução à maior parte das minhas primeiras inquietações.

Em segundo lugar estava expectante para proporcionar aos meus alunos um ambiente propício para as suas aprendizagens e para isso sabia que deveria possuir características que me iriam permitir transmitir os meus conhecimentos de forma a conduzi-los ao melhor que podiam ser, tanto a nível motor, como a nível afetivo-social e a nível psicológico. O meu objetivo primordial era marcar os meus alunos de uma forma positiva e incutir neles o gosto pela prática desportiva e, muito mais do que ensinar tinha como objetivo pessoal transmitir saberes de forma a conduzi-los ao melhor que podiam ser, enquanto cidadãos, transmitindo-lhes valores, normas e atitudes, tal como refere Bento (2015) “*é esse o fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz*”, e, segundo Queirós (2014b, p. 66)“(…) *a ação educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que contribui para a formação integral de seres humanos e que as suas funções não se limitam a transmitir conteúdos programáticos*”. Foi com enorme agrado que percebi no decorrer deste ano letivo que não poderia ter encontrado melhores alunos para serem a base do meu ano de estágio. Com todas as suas particularidades, que muitas vezes me causaram inquietações, foram o desafio que precisei para que pudesse aprender que um aluno é muito mais do que um receptor de matéria e informação ao qual, enquanto professores (de EF), temos de incutir aprendizagens de forma a potenciar a sua evolução. É mais relevante potenciar o ser humano que o aluno se vai tornar na sociedade. Mas também percebi que, determinadas atitudes que os alunos têm podem ser explicadas e são consequência do passado e contexto que estão inseridos e que enquanto formadores devemos tentar perceber isso e agir em conformidade. Fiquei muito satisfeita por perceber a evolução dos meus alunos desde o início do ano letivo e por perceber que fui capaz enquanto professora deles de incutir neles algum conhecimento.

O facto do EP da FADEUP se inserir numa corrente reflexiva, onde a reflexão tem um papel preponderante na evolução da prática profissional, foi algo que me deixou algo inquieta, pois se por um lado percebo a sua importância, refletir não era algo que me cativava. No entanto, previa que a reflexão iria representar um papel importante na minha vida enquanto

professora-estagiária, pois seria através da reflexão crítica que iria criar oportunidades para a minha evolução e desenvolvimento pessoal e social e encontrar as soluções para os problemas. Segundo Azevedo et al. (2014, p. 69) *“a reflexão é entendida como o pensamento e análise sobre a ação em que se identificam os seus aspetos positivos e negativos que permite a reformulação da prática”*. Consequentemente, tinha a perceção que apenas através de uma prática sistemática reflexiva é que iria conseguir reconhecer quais os erros cometidos e quais os aspetos que precisavam de ser melhorados para me tornar no máximo esplendor enquanto professora e educadora. Tinha noção que seria a partir da reflexão constante que, enquanto profissional docente, iria desenvolver as minhas práticas e melhorá-las.

No que diz respeito à minha PC, apesar de já a conhecer antes do início do ano letivo, nunca tinha tido o privilégio de ser sua aluna e de trabalhar com ela. Tinha consciência da importância que o seu cargo iria ter na minha formação, uma vez que iria ser o meu contacto primordial para a minha evolução nesta etapa, pois tal como refere Camilo Cunha (2008, pp. 122-123) são *“(...) os orientadores da escola, quem lhes ensinarão as primeiras tramas da profissão, quem lhes observarão as aulas e os orientarão na resolução de problemas, ajudando-os na tomada de decisão”*. Desde o primeiro momento revelou ser uma pessoa sempre prestável, pronta a ajudar no que foi necessário, fazendo sempre tudo o que estava ao seu alcance para colaborar nesta viagem, por vezes atribulada, sendo a nossa “ordem no meio do caos”.

O NE foi uma preocupação inicial para mim. Apesar de já os conhecer há muitos anos, uma vez que temos todos o mesmo percurso desde o décimo ano de escolaridade, sabia que para que este ano funcionasse na perfeição iria ser necessário que trabalhássemos em equipa como uma máquina bem oleada, onde todas as peças trabalham em uníssono para atingir um objetivo comum. Confesso que foi uma agradável surpresa perceber o quão bem conseguimos trabalhar em conjunto, cada um de nós contribuindo com diferentes pontos de vista e conhecimentos para alcançarmos a nossa meta comum.

Também sei que o que esperava em nada foi equivalente ao que encontrei, pois tal como Camilo Cunha (2008, pp. 199-120) refere *“(...) a*

formação educacional inicial promove expectativas profissionais irrealistas que a prática vai pôr em causa". Com a mudança de perspectiva, de papel e com o "passar para o outro lado", neste ano, tudo foi novo.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O papel do estágio profissional na formação de professores

A PES tem como meta primordial a integração na vida profissional de forma gradual e orientada, num contexto real de escola, de forma a desenvolver no EE as competências necessárias para a prática profissional, com o objetivo de desenvolver nos futuros professores um desempenho e um espírito crítico e reflexivo que seja capaz de ir ao encontro dos desafios e exigências da profissão docente (p. 3)³. O estágio torna-se então num marco fundamental na formação do futuro profissional, preparando o professor para o contacto com o “mundo real”, onde este, tal como refere Caires (2001) tem a oportunidade de aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico em experiências práticas, atenuando o impacto que a transição da universidade para o mundo do trabalho implica, diminuindo o “choque com a realidade”, tal como Queirós (2014a, p. 73) define como “(...) *a situação pela qual passa os professores no seu primeiro contacto com a docência, quando os dilemas vividos assumem uma dimensão assustadora, fruto muitas vezes de um distanciamento entre o idealizado e o realmente vivido.*”, que acontece aos professores em início de carreira. Cabe, desta forma ao EP atenuar este impacto provocado pela realidade, mostrando através de uma realidade prática, como será o futuro enquanto profissional.

De acordo com Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP “*o projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade.*” (p. 3), Pretende-se então que os estudantes sejam capazes de serem os “motores” do

³ 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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

seu desenvolvimento profissional, capazes de, tal como refere Batista e Queirós (2015, p. 35), saber responder ao porquê e para quê da sua atuação através de uma contínua prática reflexiva.

É nesta perspetiva que a importância do estágio profissional se enquadra na formação dos professores. É necessário que o futuro profissional docente seja capaz de, para além de adquirir os conhecimentos necessários para a sua atividade, seja também capaz de mobilizar estes conhecimentos e habilidades quando confrontado com situações reais em contexto escolar, com as quais se vai deparar no seu local de trabalho e ter a capacidade de refletir criticamente sobre as suas ações, métodos, finalidades e consequências da sua intervenção pedagógica (Batista & Queirós, 2015, pp. 35-36). Para além disso, é através da prática real de ensino, vivenciada num contexto específico que permite desenvolver e consolidar um conjunto de destrezas, atitudes e principalmente, saberes práticos essenciais para o sucesso na profissão docente (Queirós, 2014a, p. 70).

A experiência profissional no contexto de estágio profissional permite que os estudantes sejam os seus próprios agentes de socialização, desenvolvendo a capacidade e compreensão relativa ao ensinar, que deve ser um ato individual, alicerçado à experiência pessoal de cada um (Batista & Queirós, 2015, p. 36). É através desta experiência que, tal como refere Batista e Queirós (2015, p. 41) se torna claro que “(...) *a realização do estágio profissional em contexto escolar está organizada de forma a garantir a situacionalidade na formação, o que permite uma construção profissional mais adequada para a edificação dos contornos da identidade profissional*”. Mais ainda, o EP é um local privilegiado para a desmistificação criada durante a formação inicial, sendo que desta forma, os professores conseguem tomar consciência dos requisitos impostos pelo cargo, bem como facultar e construir os instrumentos necessários para ultrapassar as dificuldades óbvias de quem assume responsabilidades inerentes à entrada para a profissão. Como acréscimo, o EP tem uma grande relevância, pois de acordo com Queirós (2014a, p. 75) “(...) *a interferência da formação inicial assume um papel de crucial importância no enquadramento do professor no contexto da profissão.*”, a mesma autora realça

que é a ação prática que proporciona aos futuros professores a oportunidade de experienciarem a cultura das escolas nas diversas componentes, desde as normas e valores, aos hábitos e costumes e às práticas da comunidade. É também, através desta prática que os professores aprendem a ensinar através da experimentação, tomando consciência da dificuldade do processo e percurso, que envolve múltiplas dimensões, tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir. São estas dimensões inerentes à experiência profissional que devem ser trabalhadas na formação inicial, sendo que o EP toma um papel preponderante para a vivência e experimentação, apresentando-se como um ponto de articulação entre elas devido ao seu contexto e riqueza de experiências proporcionadas.

Pretende-se com a experiência profissional fornecida através do estágio, obter-se como resultado, que os estudantes no final deste percurso tenham um conhecimento mais aprofundado acerca das funções, dos saberes e “fazeres” da profissão docente, aliando a convergência da teoria e da prática no contexto de exercício profissional, tendo como base a construção da sua identidade profissional.

3.2. O universo do Estágio Profissional

O EP, relativo ao Mestrado de Ensino na FADEUP é uma unidade curricular do 2º ano do ciclo de estudos, que tem em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto (UP) e o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP, cingida pela Comissão Científica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, presidida pelo Diretor do Curso (p. 2)⁴. Fazem parte integrante desta unidade curricular duas componentes, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) iniciada no dia 1 de setembro e prolongada até ao final do ano letivo da escola/agrupamento de escolas

⁴ *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

básicas e secundárias onde este se realiza e o respetivo REP, relativo à reflexão crítica de toda a ação e intervenção efetuadas no decorrer do ano.

Em termos legais, o EP rege-se pelos princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e do Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio. É conferido o grau de mestre aos estudantes que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através da aprovação em todas as unidades curriculares incorporadas no plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado, bem como da aprovação da defesa do relatório da unidade curricular referente à reflexão crítica da PES, em ato público⁵.

Segundo as Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP⁶ entende-se o EP “(...) *como um projeto de formação do estudante tendo presente a integração do conhecimento proposicional e prático indispensável ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar*”. Sendo que a PES “*visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*” (p. 3).

Tal como acima referido, o EP é um projeto de formação para futuros professores no fim da sua carreira académica que serve como mote para o desenvolvimento profissional da formação do professor. No contexto da formação inicial do professor o estágio profissional é considerado como um espaço privilegiado de socialização na profissão (Batista & Queirós, 2015). A Unidade Curricular de EP é constituída por duas componentes avaliativas, que englobam a PES e o REP. A PES é realizada através de protocolos estabelecidos entre a FADEUP e uma rede de escolas cooperantes, que

⁵ Ministério da Educação (2014). Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 92, pp. 2819-2828.

⁶ *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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

abarca a escolha de um PC, um professor de EF experiente para acolher e encarregar um grupo de três a quatro estudantes, durante o decorrer de um ano letivo, cada um deles assumindo uma das turmas do PC para a realização da sua PES (Batista & Queirós, 2015). O REP, cuja elaboração é orientada por um professor da faculdade (Batista & Pereira, 2014), designado de PO, responsável da instituição de ensino pela supervisão do EE no contexto da sua prática de ensino (Batista & Pereira, 2014), deve conter uma reflexão acerca de todos os aspetos vivenciados na prática pedagógica no contexto onde o EP foi realizado.

Segundo Batista e Queirós (2015, p. 33) “*a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores*”, pois esta experiência prática permite que os EE consigam vivenciar uma realidade verdadeira num contexto escolar específico. Isto permite experimentar os desafios da prática real que se enfrenta na carreira profissional como professor de EF como forma de atenuar o “choque com a realidade” que ocorre durante os primeiros anos de carreira. Prevê-se que o estágio seja uma experiência que permitirá enfrentar desafios da prática, com o objetivo de testar os conhecimentos adquiridos anteriormente na formação, tentando encontrar soluções que permitam o desenvolvimento e evolução profissional. Em conformidade com Batista e Pereira (2014, p. 89) ao afirmar que “*(...) o estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado*”.

De acordo com o estipulado no Regulamento de Estágio Profissional⁷, a PES contempla três áreas de desempenho: Área 1, relativa à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2, relativa à Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Área 3, relativa ao Desenvolvimento Profissional.

⁷ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No que diz respeito à área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, esta engloba a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, tendo como objetivo primordial estabelecer uma estratégia de intervenção que, orientada por objetivos pedagógicos, tenham como finalidade a evolução do processo de educação e formação do aluno no decorrer da aula de EF, através da promoção de aprendizagens significativas. A área 2, Participação na Escola e relações com a comunidade, diz respeito às atividades não letivas que devem ser realizadas com o objetivo de integrar o EE na comunidade escolar e, simultaneamente, contribuir para a promoção do sucesso educativo e um melhor conhecimento das condições locais do meio onde está inserida a EC, caracterizando-se pelo envolvimento de atividades de complemento curricular na escola, atividade do DE, implicações da direção de turma e participação nas atividades contempladas no plano educativo do departamento curricular e grupo disciplinar. Por fim, a área 3, referente ao Desenvolvimento Profissional, diz respeito às atividades de enriquecimento profissional, enaltecendo a importância da construção da competência profissional para o sucesso do EE no decorrer do ano letivo de PES, bem como para a carreira profissional futura, através de uma análise e reflexão crítica acerca das condições e exercício da atividade em toda a sua plenitude.

De acordo com Batista e Queirós (2015, p. 40), *“ao estudante-estagiário cabe a responsabilidade de conduzir o processo ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, a qual se encontra adstrita ao professor cooperante. (...) Embora o estudante-estagiário conduza uma turma em plenitude, todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação é supervisionado, tanto pelo professor cooperante, como pelo professor orientador da FADEUP”*. Consequentemente, enquanto EE, este assume o papel de professor de uma turma de forma autónoma, tendo toda a responsabilidade da prática pedagógica e respetivo planeamento e avaliação, sempre com a supervisão de um professor experiente da EC, designado de PC e um professor da faculdade designado de PO. O PC deve ser visto como *“(...) alguém autónomo, detentor de conhecimento, com capacidade de refletir, com um forte sentido de responsabilidade e de inovação, bem como com espírito de*

missão” (Batista, 2014, p. 32), enquanto que o PO tem como objetivo na sua atuação enquanto orientador “(...) *a necessidade de dar autonomia profissional aos estudantes estagiários, no sentido de estes se tornarem verdadeiros profissionais*” (Batista, 2014, p. 27). A PES é realizada em conjunto com o NE, que segundo Batista (2014) é encarado como uma comunidade prática de aprendizagem.

Um dos objetivos da FADEUP enquanto instituição formadora de futuros professores de EF é formar um “*professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação*” (2016, p. 3)⁸. Como forma de melhorar a prática enquanto professor reflexivo, o EE deve procurar refletir sobre os acontecimentos da prática, utilizando a reflexão como forma de evoluir a partir da deteção dos erros e propostas de estratégias de alteração no futuro (Azevedo, Portela, Graça & Ávila-Carvalho, 2014, p.67).

Batista e Queirós (2015, p. 41) concluem que “(...) *o estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado*”.

3.3. Escola Cooperante, o palco das grandes emoções

O Agrupamento de Escolas (AE) ao qual a EC se insere congrega nove estabelecimentos de ensino, localizados numa freguesia de V. N. de Gaia, que contemplam uma oferta educativa com todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, o primeiro, segundo e terceiro ciclo de escolaridade do ensino básico, o ensino secundário – cursos científico humanísticos e cursos profissionais, o curso de educação e formação e cursos de educação e formação de adultos no secundário.

⁸ *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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

A escola que serve como cenário às atividades da PES tem uma oferta educativa bastante vasta: 3º ciclo do ensino básico, incluindo Cursos Vocacionais de Multimédia e Artes e Ofícios, concomitantemente com os diversos cursos científicos humanísticos e cursos profissionais relativos ao ensino secundário – Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, Curso Científico Humanístico de Ciências Socioeconómicas, Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde, Curso Profissional Técnico de Design – Interiores e Exteriores, Curso Profissional Técnico de Informática, Curso Profissional de Técnico de Turismo e Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância. Em simultâneo, possui também Ensino Articulado com a Escola de Música de Perosinho, bem como um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, agora denominado Centro Qualifica.

No que diz respeito aos espaços destinados à leção da disciplina de EF refiro inicialmente o espaço exterior.

Este é constituído por um campo de 40mx20m, que pode ser utilizado para a prática de Futsal ou Andebol. Perpendicularmente, este campo pode ser dividido em três campos de Basquetebol, existindo ainda a possibilidade de se marcarem três campos de futebol para jogos reduzidos com balizas removíveis. O espaço exterior contempla ainda uma pista com três faixas para a prática de Atletismo e uma zona reta com quatro pistas de 60m, destinadas a provas de velocidade. No topo norte do espaço está localizada a caixa de areia e respetiva pista de corrida preparatória (duas pistas em lados perpendiculares da caixa de areia), para a leção da disciplina de atletismo de salto em comprimento.

Relativamente ao espaço interior, o pavilhão está dividido em dois, o principal e o ginásio pequeno. O ginásio principal (repartido por dois espaços, ginásio 1 e ginásio 2) possui duas balizas, utilizadas para a prática de Andebol e duas tabelas longitudinais para a modalidade de Basquetebol; perpendicularmente, o pavilhão possui mais 4 tabelas para a referida modalidade. Tem ainda a capacidade de colocação de postes para a prática de

Voleibol na longitudinal e a possibilidade de colocação de redes na perpendicular num dos espaços (ginásio 2). O ginásio pequeno, considerado para a prática de ginástica tem espaldares e argolas fixas. Este espaço tem a capacidade para fixar vários aparelhos de ginástica, duas tabelas de Basquetebol colocadas na longitudinal e ainda a possibilidade da colocação de uma rede de Voleibol. Os dois espaços interiores estão também equipados com aparelhagens sonoras.

No que diz respeito ao material disponível, a escola tem vários materiais em número elevado, o que resulta numa maior facilidade da gestão dos mesmos, permitindo que existam várias aulas a decorrer em simultâneo, levando a que a falta de material não constitua problema, com a exceção da modalidade de futebol. Esta modalidade é lecionada preferencialmente no 3º período devido às condições climatéricas. Este facto levou que o material e espaço disponível, uma vez que existiam em simultâneo duas turmas para a mesma modalidade, fossem geridos de maneira diferente. Foi necessário a utilização de bolas de futebol que estavam guardadas à parte, para permitir que existisse material suficiente. Relativamente ao espaço, não era de todo viável ser partilhado, pois mesmo existindo a possibilidade de serem criados três campos de futebol com as balizas amovíveis, iria causar muita confusão na aula. A solução encontrada foi a utilização de um espaço exterior à escola que está agregado aos espaços da escola. Para que isto fosse possível foi necessário pedir autorização ao responsável para a utilização do espaço, aspeto que não causou preocupação uma vez que é prática comum da escola e do estabelecimento.

No início do ano, foi elaborado pelo coordenador do departamento um *roulement* dos espaços, onde estavam descritos os espaços destinados para cada turma para o ano letivo completo. Esta organização potencia um melhor planeamento por parte dos professores, pois permite que estes saibam de antemão qual o espaço que irão ocupar e conseqüentemente a modalidade a ser abordada num determinado período de tempo. Outro aspeto que permitia uma melhor organização era as restrições que deveriam ser cumpridas por todos os docentes no momento do planeamento:

1. O Voleibol deve ser lecionado no Ginásio 2 (G2), uma vez que estão colocados os suportes da rede, existindo a possibilidade de ser lecionado no Ginásio 1 (G1) e Ginásio Pequeno (GP) com a colocação de uma fita;
2. O Badminton está na mesma situação que Voleibol;
3. Apenas se pode lecionar Futebol e Patinagem no Exterior (EXT);
4. Basquetebol pode ser lecionado em qualquer espaço (G1, G2, GP e EXT), sendo que existem bolas destinadas especificamente para o EXT;
5. É conveniente que a Ginástica seja abordada no G1 ou no GP devido ao transporte do material.

Para a realização da PES na turma partilhada, o contacto foi realizado numa outra escola do AE próxima da EC. Esta última incluía apenas a turma partilhada do NE e, por isso, era menos frequentada relativamente à escola secundária que continha a turma residente de cada membro do NE e as turmas da PC.

No que reporta à atividade realizada no âmbito da PES, concretamente dos espaços destinados à leção da disciplina de EF, descrevo em primeira instância o espaço exterior. Este é constituído por um campo central de 40x20m, que pode ser utilizado para a prática das modalidades de Futsal e Andebol. Perpendicularmente, este pode ser dividido em dois campos, que também podem ser utilizados para a prática das modalidades anteriormente referidas, bem como um campo que se encontra na periferia do espaço, utilizado para o mesmo efeito. Na perpendicular deste campo, existe também dois campos destinados à leção de Basquetebol. Este espaço exterior engloba também uma zona reta com pistas de aproximadamente 50 metros, para a prática de Atletismo, bem como uma caixa de areia destinada ao salto em comprimento. Relativamente ao pavilhão desportivo, este tem duas balizas, respondendo às necessidades do Andebol e do Futsal, e mais quatro tabelas de Basquetebol, colocados perpendicularmente, para a referida modalidade. O espaço pode ser dividido em três partes, em que em cada uma pode ser posta uma rede de Voleibol. No fundo do pavilhão tem ainda dois espaldares e um

plinto e dois boques para a ginástica. Assim, existem quatro espaços disponíveis para as aulas de EF: o espaço exterior e as três divisões do pavilhão, sendo que, de acordo com o *roulement*, quando chove o professor/turma que está no exterior têm prioridade a utilizarem a divisão central do pavilhão. No espaço central não existem balizas, nem cestos de basquetebol, apenas podendo instalar-se a rede de voleibol, que serve de igual modo para a lecionação de Badminton.

Uma vez que o pavilhão era antigo, o que levava a que a acústica do mesmo não fosse a ideal. Este pormenor provocou alguns constrangimentos para a lecionação das aulas no interior, principalmente no inverno quando chovia, pois quando as três turmas tinham aula em simultâneo, o ruído que emanava no pavilhão era imenso. Era necessário um maior cuidado nos momentos de instrução aos alunos, criando estratégias para que a informação chegasse ao destino. A estratégia que foi recorrida primordialmente pelo NE foi a de sentar os alunos e instruir com um joelho no chão, de forma a estar ao mesmo nível deles. Por outro lado, também na altura do inverno existiam locais no pavilhão que ficavam inundados o que não permitia lecionar aulas nesse espaço, ou então como acontecia em muitos casos, lecionar na mesma, mas com limitações de espaço. Estas aulas acarretavam sempre maior preocupação ao nível da segurança dos alunos, pois o piso molhado tornava-se escorregadio, implicando a aplicação severa das regras e a proibição de passar para além dos cones que delineavam estas zonas.

De salientar a prontidão de todos os professores de EF na cedência de espaços quando foi necessário. O facto de trabalhar com docentes que se preocuparam em auxiliar a nossa intervenção na escola foi uma mais-valia no ano de EP.

A AE ostenta também uma oferta de DE, apresentando as modalidades de Futsal (nos escalões de iniciados e juniores), Voleibol (nos escalões de infantis e iniciados femininos) e Ténis de Mesa (nos escalões de infantis e juvenis masculinos). Em complementaridade são também organizados pela Área Disciplinar de EF a Escola em Movimento (componente interna do DE), com torneios entre turmas, abertos a todos os anos de escolaridade, divididos

pelos três períodos letivos (Torneio de Basquetebol no 1º Período, Torneio de Voleibol no 2º Período e Torneio de Futsal no 3º Período), Corta-mato escolar e Meeting de Atletismo, sendo que do Torneio de Basquetebol são apurados para a fase local do Torneio 3x3 nas escolas promovido pela Federação Portuguesa de Basquetebol e do Corta-mato escolar são apurados para o Corta-mato Distrital.

3.4. Os três Mosqueteiros, onde a união fez a força

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.”⁹

Na semana anterior à saída dos resultados das candidaturas de atribuição das escolas cooperantes, conhecidos docentes de EF questionaram-me acerca das prioridades da minha escolha relativamente à minha opção para a EC. A resposta era simples: a proximidade de casa e o facto de ser uma escola onde eu tinha estudado. Depois de um abanão de cabeça disseram-me que tinha feito a escolha certa, pelos motivos errados. “Os colegas do NE deve ser o primeiro motivo, porque são o mais importante”, disseram eles. Mas como seria possível que o mais importante num ano de descobrimento pessoal, carregado de experiências no ensino, ser o NE? Tinha a consciência que iriam ser tempos difíceis e que teria um grande suporte nos meus colegas, mas não considerava, de todo, que fosse o mais importante.

A verdade é que os meus colegas de NE foram os companheiros de todas as batalhas; batalhas estas que me ajudaram a ultrapassar este desafio. Cada um de nós deu tudo de si em prol de um objetivo em comum. Com percursos académicos semelhantes, mas perspetivas e modalidades diferentes nas quais estávamos envolvidos enquanto treinadores e atletas, todos nós contribuímos para deixar uma marca por onde passamos. Batista (2014) afirma que o NE opera como uma comunidade prática, como uma comunidade de aprendizagem que engloba o apoio do PC, transformando o grupo num arroubo de aprendizagens.

⁹ Provérbio africano

Por entre as primeiras desconfianças, todos concordamos que desde o primeiro momento a sinceridade iria ser a nossa arma; diríamos uns aos outros tudo o que havia para ser dito para que alcançássemos os nossos objetivos. Tive a sorte de ter um grupo de partilha, num dar e receber constante que emanava união, respeito e entreajuda, onde todos remávamos para o mesmo lado. Lave e Wenger (1991) sustentam que os aprendizes, neste caso EE, aprendem mais na relação estabelecida entre eles e que a informação circula mais rapidamente e eficientemente dentro do grupo. Esta afirmação corrobora com o que foi sentido na prática. Todos fomos o motor do nosso núcleo, cada um de nós com algo que nos distinguia; o motor ansioso, o motor tranquilo e eu, o motor silencioso. Todas estas características permitiram que o trabalho que foi desenvolvido fosse num ambiente propício à obtenção da nossa excelência.

3.5. Caracterização das turmas

3.5.1. A turma residente, o elenco principal

A turma residente que ficou a meu encargo foi uma turma do sétimo ano de escolaridade. Esta turma era uma turma reduzida constituída por vinte alunos, dos quais oito eram raparigas e doze eram rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos de idade, com uma média de idades de 12,2 anos e desvio padrão de 0,91. A turma incluía três alunos de necessidades educativas especiais (NEE); uma aluna com dislexia, um aluno com discalculia e uma aluna com uma ligeira paralisia cerebral. A aluna com uma ligeira paralisia cerebral foi um desafio durante o ano ao nível da sua inclusão nas aulas. Apesar de nunca se afastar dos restantes colegas, tinha obviamente algumas dificuldades em conseguir executar os movimentos de motricidade fina, pelo que a minha principal preocupação relativamente a esta aluna foi na organização dos grupos, onde houve sempre o cuidado de a emparelhar com colegas que sabia que para além de facilitarem a execução, seriam também uma base de compreensão e auxílio na concretização dos objetivos.

Relativamente a problemas de saúde, existiam três casos de alunos com problemas de saúde, dois alunos com um problema de enxaquecas, sendo que uma aluna tinha enxaquecas que podiam provocar convulsões e um aluno com um problema de arritmias cardíacas. Desde o primeiro momento, exigi que me trouxessem os procedimentos e cuidados a ter durante as aulas, para prevenir qualquer eventualidade. O facto de a turma possuir alunos com problemas de saúde, obrigou-me a ter um cuidado redobrado principalmente nas aulas onde existiam partes com uma maior carga física, exigiam essencialmente uma observação e atenção mais cuidada no decorrer das mesmas, diminuindo as cargas quando necessário.

Dos vinte alunos, nove não praticavam qualquer tipo de atividade desportiva fora do contexto escolar e dos onze praticantes, seis praticavam a nível federado. As modalidades mais comuns foram simultaneamente a natação e o futebol (total de oito alunos; existia também um aluno que praticava andebol e um que praticava futsal). Este facto permitiu que tivesse um conhecimento mais aprofundado relativamente ao nível da turma no decorrer do planeamento e realização da prática. Uma vez que os pressupostos e conceitos base dos Jogos Desportivos Coletivos são os mesmos, conseguia, a partir da primeira modalidade abordada, retirar ilações para as unidades e modalidades que se seguiram. Na turma, a disciplina predileta dos discentes era História, existindo apenas cinco alunos a considerar a EF como a favorita. No início previ que estes dois fatores pudessem dificultar um pouco a minha atuação na turma, uma vez que muitos alunos não praticavam desporto e não gostavam da disciplina, o que levaria a um trabalho mais árduo em conseguir motivá-los para a prática. No entanto este receio inicial não se verificou em nenhum momento, pois os alunos sempre se mostraram dispostos a participar e envolvidos durante as aulas.

A nível motor a turma era constituída por contrastes, onde, quase dividida a meio, se encontravam de um lado os melhores e do outro o grupo de capacidades físicas mais diminutas. Esta distribuição esteve presente no planeamento das aulas e dos grupos de trabalho, principalmente aquando da realização das equipas dos torneios e jogos durante as aulas. Em

determinadas modalidades optei por separar por níveis de modo a conseguir focar a atenção necessária para cada uma das etapas. No entanto, noutras ocasiões optei por agrupar os níveis em diferentes equipas mais heterógenas, de modo a potenciar a aprendizagem dos alunos menos aptos e a potenciar a entreaajuda e partilha de conhecimentos dos alunos mais capazes.

3.5.2. A turma partilhada, uns irrequietos amorosos

A turma partilhada do NE era uma turma do quinto ano de escolaridade, de uma das escolas do agrupamento cooperante. Esta turma era constituída por vinte e oito alunos, dos quais quinze eram rapazes e treze eram raparigas, com idades compreendidas entre os nove e doze anos de idade.

Relativamente à prática desportiva fora do contexto escolar, dezasseis alunos praticavam desporto fora da escola, sendo que onze praticavam de forma federada. O desporto mais comum era a dança, com cinco alunos a praticarem e o futebol, com quatro praticantes. Existiam também dois alunos que praticavam natação, dois que praticavam karaté e uma aluna que praticava simultaneamente judo e jiu-jitsu. Desta forma consegui perceber que, como mais de metade da turma praticava desporto como atividade extra-curricular, esta iria ser uma turma de bons alunos a nível motor, bem como alunos empenhados nas atividades da aula.

Na turma, a disciplina que mais alunos apontaram como a favorita foi a EF, o que conveio como um bom indicador, pois significava que os alunos iriam estar interessados em fazerem as aulas e a aprenderem novas modalidades. No entanto, a realidade desportiva na escola que tiveram anteriormente não foi semelhante à disciplina de EF deste 2º ciclo pelo que levou a que alguns alunos não tivessem bem a noção de que matéria iriam abordar.

Esta turma, desde o início do ano apresentou sempre e em todas as modalidades, com uma ou outra exceção, três grupos distintos relativamente às capacidades motoras. Tínhamos o grupo dos “Champs”, onde se encontravam maioritariamente rapazes, sendo o grupo que se encontrava sempre no nível superior nas diversas modalidades; o grupo dos menos aptos, que era constituído pelas raparigas e o grupo dos intermédios, onde estavam incluídos

os alunos que não tinham a qualidade de campeões e as melhores alunas a nível motor. Esta distribuição foi algo comum no decorrer do ano letivo e que implicou diferentes abordagens nas diversas matérias de ensino no decorrer das unidades didáticas.

3.6. Professora Orientadora, a influência para orientar rumo a um caminho de sucesso

Segundo Rodrigues (2015, p. 93) o *“orientador de Estágio (...) é a identificação de alguém que terá à sua responsabilidade o acompanhamento, orientação e avaliação do processo de estágio pedagógico dos que, terminando a sua formação académica, querem ingressar na carreira docente”*.

Um dos cargos a desempenhar pela PO, segundo Rolim (2015, p. 56) *“(...) visa sobretudo abrir uma janela para o futuro, no sentido de proporcionar aos estagiários de amanhã uma breve antevisão sobre aquilo que os espera”*. Pelo que se espera que a relação estabelecida entre o grupo estágio (PO, PC e EE), de acordo com Rolim (2015), seja uma relação de cooperação, colaboração, onde o PO tem como função ser um facilitador na aprendizagem do EE. Neste caso, o EE tem a oportunidade de apresentar e defender as suas conceções e pontos de vista, justificando as suas opções, tendo como mentor um professor mais experiente.

Desta forma, a relação entre os dois agentes formativos deve ser no sentido de promover as capacidades do EE, permitindo um maior e melhor desenvolvimento profissional. Compete a ambos os professores, PO e PC, auxiliar o processo de aprendizagem dos estagiários, contribuindo com conselhos e experiências próprias, como forma de permitir uma melhor experiência da prática pedagógica, aproximada do contexto real de ensino, mantendo sempre o ideal de que o EP é o local de desenvolvimento de quem o experiencia, o EE.

Desde o momento que soube quem iria ser a minha PO que senti um enorme alívio. Sabia que era uma pessoa exigente que me iria auxiliar no meu percurso de modo a atingir o patamar que ambicionava. No decorrer do ano de

EP existiram determinados momentos onde não senti a orientação que tinha idealizado anteriormente, devido a motivos pessoais que levaram a que o acompanhamento não se realizasse de forma tão assídua. Contudo, apesar dos constrangimentos existentes, sempre foi uma pessoa que transmitiu segurança e os saberes necessários para a minha evolução. Sempre procurou ser uma influência positiva no ano de estágio, valorizando as qualidades que eram demonstradas durante as observações e tirando partido das dificuldades de forma a transforma-las em capacidades para a prática.

3.7. Professora Cooperante, a bússola dourada da orientação

Segundo Rodrigues (2015, p. 93), o PC tem, entre outras, a função *“de uma ação de acompanhamento, orientação e supervisão de atividades práticas ao nível da docência, de alunos que, na continuidade dos conhecimentos teóricos que adquiriram, têm agora que os testar, experimentar e utilizar na prática a fim de aprenderem como funcionam em contexto real”*. Tal como afirma Reina (2015, p. 87), *“o ano de estágio é um ano que vai marcar para sempre os futuros professores de educação física. Se a experiência for positiva, isso vai influenciar a sua atitude perante o ensino da educação física e também da profissão de professor (para sempre)”*.

Sendo um dos mais importantes papéis a serem desempenhados no seio do NE, o PC irá influenciar o rumo dos EE a seu encargo, bem como a forma positiva ou negativa com que estes encaram o ano de estágio. Ao PC cabe o cargo de acompanhar o EE, sendo o elo de ligação entre este e as instituições envolvidas (EC e FADEUP), assumindo um papel preponderante na evolução do EP (Batista & Queirós, 2015, p. 40).

De acordo com o descrito no ponto 6 do *Artigo 4º - Prática de Ensino Supervisionada* do Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos

Ensinos Básico e Secundário da FADEUP¹⁰, aos PC são atribuídas as tarefas de programar as atividades do núcleo de EP ao longo do ano letivo, de acordo com as orientações definidas pela regência e comunicá-lo à FADEUP; Orientar os estagiários cooperativamente com o orientador da FADEUP; Cooperar na elaboração PFI; Apoiar e orientar os estagiários, nas atividades desenvolvidas na Escola/Agrupamento, potenciando a integração dos estagiários na comunidade escolar; Supervisionar a atividade letiva diária dos EE nas turmas residentes e em todas as atividades programadas; Dinamizar a atividade do NE através reuniões; Realizar sessões semanais de cariz pedagógico-didático com a presença de todos os estagiários; Avaliar individualmente os EE, elaborando o perfil inicial de cada um; Colaborar na classificação do desempenho do EE e elaborar o parecer relativo ao desempenho de cada EE.

Para além das tarefas enunciadas anteriormente, tive o privilégio de encontrar na minha PC uma base de conhecimentos e experiências que me guiaram e permitiram a minha evolução profissional e pessoal, pois tal como refere Rodrigues (2015, p. 95), o PC deve mostrar aos EE o seu próprio estilo profissional e auxiliar na procura, criação e utilização de referências que sirvam de mote ao processo a desenvolver neste ano de experiências. Deu o espaço que permitiu o crescimento pessoal de acordo com as expectativas que tinha relativamente ao EP. Encontrei em si, um guia para todas as horas e para todos os momentos. Desde o primeiro momento, que através da sua presença constante e preocupação presente permitiu criar um mundo de partilha permanente, possibilitando uma evolução diária. Foi através da sua grande experiência profissional, que consegui desmistificar alguns conceitos demasiado teóricos que foram impostos no ano transato, que consegui perceber que de facto, aprende-se a ensinar, ensinando; vivendo a prática e tendo as experiências como base para o nosso desenvolvimento profissional, numa harmonia entre a teoria e prática. Tinha o dom de fazer pensar e impunha que tudo fosse questionado e refletido, com o objetivo da melhoria

¹⁰ *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

constante. Decretava que todas as experiências possíveis deveriam de ser sentidas e vivenciadas a 100%, para retirar o melhor que este ano tinha para oferecer.

Com o decorrer do tempo, deu cada vez mais confiança, encorajando constantemente a testar as minhas ideias e experienciar os resultados, instigando sempre para dar o passo em frente, fora da minha zona de conforto ao encontro do que Ferreira (2015, p. 121) afirma quando refere que, *“esta pessoa é um mapa, que entre um ponto de partida e um destino, te mostra os possíveis caminhos. E a escolha será sempre tua. Influenciada para bem, mas tua”*.

Foi um símbolo de saberes, que através da sua exigência e entrega me catapultou para as maravilhas da profissão docente, do ensino e em especial do ensino da EF.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção do Ensino

Envergar numa profissão como a de professor e especialmente na disciplina de EF implica uma reflexão sobre a importância desta disciplina no contexto atual do sistema educativo.

Tal como refere Graça (2015, p. 15), *“a inclusão da educação física ou de qualquer outra disciplina no currículo escolar afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade”*. Entende-se que a legitimação da EF na escola está relacionada com questões antropológicas, isto é, com o tipo de estudantes/Homens que se quer formar. Existe um valor atribuído ao desporto e à EF que deve ser refletido nas escolas, na medida em que promove o exercício saudável e regulado e a consciencialização da necessidade do esforço individual e coletivo por parte dos estudantes para alcançarem os seus objetivos. Atribui-se à EF uma importância formativa com um grande contributo para o desenvolvimento das crianças e jovens e como potenciadora de outras áreas.

Na sequência deste entendimento, a disciplina de EF é uma disciplina ímpar, pois é a única disciplina no currículo escolar que visa preferencialmente a corporalidade; é uma forma da relação do sistema educativo com o corpo (Bento, 1999). Sendo o desporto a principal matéria do currículo de EF, é dele que provém os conteúdos, as habilidades e as capacidades a desenvolver na disciplina. A formação da corporalidade é algo insubstituível e de grande importância no desporto enquanto matéria do currículo de EF, pois não somos ninguém sem o nosso corpo, não nos conseguimos separar, nem nos sentirmos à parte dele. Não somos só o nosso corpo, mas muito daquilo que somos passa pelo nosso corpo. Uma das maneiras de conhecer, dominar,

aceitar e gostar do nosso corpo é através do desporto e da EF. Temos de cuidar dele para melhor o aceitar, para gostar mais dele, para conhecê-lo e domina-lo melhor. É essencial para o bem-estar cuidar do nosso corpo no espaço educativo através da prática desportiva, que deve ser uma atividade sistemática carregada de intencionalidade educativa, concebida de forma integrada e uma atividade que proporcione prazer ao praticante (Batista, 2012).

Os valores presentes no desporto (esforço, empenho, superação, confronto, relação, cooperação, aceitação, partilha, domínio e competição) tem um grande transfere para a vida, no desporto ensina-se os alunos a lutarem pelo que querem, pelos seus objetivos, a não desistir perante as dificuldades no domínio, no conhecimento de si e do mundo. É a partir da EF que existe um desenvolvimento integral do individuo nos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo. Esta disciplina é singular no seu trabalho a nível cognitivo, físico e psicológico, incutindo nos alunos a capacidade de resolução de problemas, de superação, de espírito de equipa e de socialização.

Apesar do reconhecido valor da EF, as medidas que têm sido tomadas pelo próprio Governo e a reformulação dos programas/currículo nacional, vão contrariando a sua importância, sendo de realçar medidas como a redução da carga horária da EF nos ensinos básico e secundário, onde são atribuídas três horas semanais sendo que o ideal seria de uma hora de atividade física diária; assim como as alterações ao nível da avaliação da disciplina no ensino secundário em anos letivos transatos, onde EF era considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entrava no apuramento da média final, exceto quando o aluno pretendia prosseguir estudos na área. Felizmente, este panorama alterou-se com as novas disposições acerca da reentrada da disciplina para o apuramento da média final, já a partir do próximo ano letivo 2017/2018 (Fialho, 2016).

A EF desempenha então 3 papéis principais segundo Crum (1993): a estruturação do comportamento motor, a aquisição da condição física e a formação pessoal, cultural e social; na qual a sua principal função é a de ensinar.

A disciplina deve situar-se também no centro das preocupações para a saúde, pois todas as crianças e jovens têm acesso à escola e todas participam nas aulas de EF, tornando, a escola como instituição privilegiada de intervenção. Considera-se a saúde como uma preocupação da aula de EF, mas não se deve sobrepor a outros aspetos relacionados à disciplina como a formação e desenvolvimento motor e corporal dos jovens. A EF torna-se pelos motivos atrás descritos, importante para a implementação de estilos de vida ativos e saudáveis nas crianças e jovens. No entanto, não deve ser vista simplesmente como uma disciplina para melhorar a aptidão física dos alunos, nem como um intervalo recreativo no currículo escolar. Deve ser percebida como um local privilegiado de situações de ensino-aprendizagem (EA) nas quais é dada a possibilidade aos alunos de adquirirem conhecimentos, competências e atitudes essenciais para uma participação na cultura do movimento, ensinando aos alunos valores, autonomia e emancipação que vão ser essenciais e importante para uma vida social futura.

Segundo Bento (2006, p. 7) *“todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino”*. Aliando esta importância Graça (2015, p. 20) refere que existe claramente *“(...) a necessidade de construir uma concepção de ensino da educação física em que se perceba o alcance educativo dos seus propósitos, a coerência e articulação do seu programa, a equidade e dinâmica dos processos interativos, sem declinar um comprometimento com a observância dos seus efeitos”*. Também Graça (1997), refere que são as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino que vão refletir na forma como estes irão planear e desenvolver as suas práticas de ensino.

Para tal, e obedecendo à primeira fase da área 1, a concepção do ensino deve assentar na análise das condições nacionais e locais da educação, o lugar da EF no currículo da escola e as características dos anos de escolaridade das turmas atribuídas.

De acordo com as Normas Orientadoras do EP (2016)¹¹ a idealização do ensino deve ir de encontro com as conceções pedagógicas do ensino, através da análise dos programas de EF articulando as diferentes componentes – finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas -, da análise dos planos curriculares do agrupamento, com especial importância às competências gerais e transversais expressas, ter em consideração os saberes próprios da disciplina e os saberes transversais da educação, bem como ter em conta dados da investigação em ensino aliados ao contexto cultural e social da escola e dos seus alunos, com o objetivo de edificar um conjunto de conhecimentos que auxiliem o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, a primeira tarefa a realizar no início do EP foi a análise dos documentos centrais e locais que iriam servir de base para o desenvolvimento do processo de ensino no decorrer de ano, fornecidos pela PC: Programas Nacionais de EF (PNEF) e Plano Curricular de Escola (PCE) do quinto e sétimos anos de escolaridade e Plano Anual de Atividades (PAA).

No que diz respeito à análise dos PNEF, considero fundamental, devendo ser um aspeto primordial para um planeamento correto da matéria de ensino aliado aos objetivos para os diferentes anos de escolaridade. No entanto, é necessário considerar decisões de ajustamento às características locais da EC. Tal como foi referido anteriormente, nesta fase, o professor deve analisar os programas, articulando as diferentes componentes: conteúdos, objetivos, finalidades e indicações metodológicas. Realça-se, por isso, a importância do conhecimento dos diferentes conteúdos para os objetivos da educação para o nível de ensino, em articulação com a matéria de ensino de anos anteriores para o que se deverá abordar no futuro (Graça, 1997).

A análise dos PNEF do quinto e sétimos anos de escolaridade teve como objetivo suprimir as exigências mencionadas, bem como servir de base a todo o planeamento da prática de ensino. Contudo, esta análise levou à percepção

¹¹ *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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

das disparidades existentes, tal como exposto no excerto de diário de bordo abaixo mencionado:

“Os PNEF estão previstos para uma norma de alunos que muitas vezes não correspondem com as características dos alunos das diversas escolas, daí ser necessário cada escola ou agrupamento rever estas propostas e adequa-las à realidade onde se encontram os alunos. Na minha perspetiva, o programa nacional é demasiado ambicioso no nível dos alunos, propondo conteúdos completamente descabidos em determinados casos, que são impensáveis de ensinar a crianças que se encontram em níveis mais baixos do esperado (...). Outro aspeto que considero muito descontextualizado é o fato de planearem a abordagem de várias modalidades, o que não é aplicável, pois não há tempo suficiente dedicado à disciplina de EF que possibilite ensinar tantos conteúdos.”

(em *O Companheiro de Viagem*¹², Reflexão de Diário de Bordo de 8 de setembro de 2016, p.3-4)

Após a análise e reflexão do PNEF, percebe-se a importância que o PCE tem no planeamento dos objetivos e conteúdos de ensino, tornando-se uma ferramenta de grande importância pois permite moldar a generalidade do programa nacional à especificidade que é a realidade com que cada escola se depara.

Realizada a análise crítica dos PNEF e PCE do 5º e 7º ano de escolaridade, pude concluir que os Conteúdos Curriculares do 5º ano descritos no PCE da escola não especificam os níveis de leção da matéria. Sendo que existem matérias para abordar em diferentes níveis, e não existindo esses níveis especificados, torna mais difícil a decisão do professor. As decisões tomadas relativamente à abordagem das matérias para o 5º e 7º ano de escolaridade foram as seguintes:

¹² *O Companheiro de Viagem*, metáfora escolhida para o Diário de Bordo pela EE

- **Futebol**, o PNEF prevê o nível elementar, onde, na minha opinião o jogo 7x7 está desenhado (implica uma maior organização no terreno de jogo, que os alunos neste nível ainda não dominam); optando pelo jogo 3x3 com apoios, de forma a permitir a superioridade numérica (fazendo o jogo perder complexidade) e o jogo 5x5 num nível mais elevado. Nesta modalidade deve-se dotar o máximo os nossos alunos com competências técnicas (passe/recepção, condução de bola, finta, remate, posição básica ofensiva e desarme/interseção) que lhes permitam resolver os problemas que vão surgindo em jogo.
- **Voleibol** está planeado no PNEF ensinar o jogo 2x2 de competição o que é desenhado com o nível introdutório para o 5º ano. Na iniciação do voleibol deve-se privilegiar o jogo de cooperação e competição na forma de jogo 1x1. Já para o 7º ano, o PNEF defende o 4x4, que considero ser demasiado complexo, devido às relações entre jogadores e aos espaços de conflito, optando pela forma de jogo 2x2. Relativamente aos gestos técnicos presentes nos programas para o 5º ano (manchete e serviço por cima) não devem ser o foco da atenção do professor, pois a forma de jogo 1x1 não os exige, devido à baixa fluidez do jogo iniciante e ao pouco domínio técnico. Já no 7º ano o PCE não contempla o ensino da manchete, algo que discordo pois a ação defensiva deve estar presente, tendo em conta que o nível elementar já possui um jogo com trajetórias mais tensas dificultando a defesa em passe.
- **Atletismo** para o 5º ano está em concordância com o que é proposto (velocidade 40 metros, lançamentos e saltos), uma vez que está de acordo com o período sensível das capacidades motoras condicionais e coordenativas que são lecionadas nesta faixa etária. Para o 7º ano, creio que se é lecionada a corrida de 40m, então a estafeta também deve ser de 40m, sendo uma distância adequada ao nível. Não concordo com o facto de o PNEF utilizar os blocos de partida, uma vez que nesta fase é mais fácil

para os alunos aprenderem a partida em pé com os vários tipos de estímulos.

- **Basquetebol**, o PNEF contempla o nível introdutório para o 5º ano e nível elementar para o 7º ano, o que é adequado para as faixas etárias e anos escolares. Contudo, a forma de jogo prevista é o 5x5, o que não é apropriado para este nível. Implica um maior conhecimento da forma de jogo e das situações de jogo presentes, sendo mais conveniente o jogo 3x3 em meio campo.
- **Ginástica de Solo**, ambos os programas apresentam os elementos numa situação de sequência, o que, na minha opinião é adequado ao 5º ano e ao nível de iniciação. No 7º ano, o PNEF apresenta o nível elementar e o PCE apresenta o nível introdutório. Na minha opinião, a cambalhota à frente saltada (que existe apenas no PNEF) é desajustada para o 7º ano devido à segurança dos alunos, pois estes precisam de saber fazer muito bem o rolamento à frente engrupado para depois executar este elemento. Também a cambalhota à retaguarda com pernas unidas e estendidas demonstra-se demasiado exigente para os alunos, sendo preferível ensinar o rolamento à retaguarda com pernas afastadas, pois é mais simples de fazer.
- **Ginástica de Aparelhos**, o PNEF para o 5º ano prevê os saltos em extensão, engrupado e meia pirueta no minitrampolim e o PCE prevê apenas os saltos em extensão e engrupado, o que considero ser o mais adequado à faixa etária dos alunos devido à falta de coordenação e orientação espacial. O salto ao eixo e salto entre-mãos no boque estão presentes em ambos os programas, algo com que concordo, visto que são saltos mais básicos, propícios para a faixa etária. Para o 7º ano, os saltos do minitrampolim do PNEF estão desadequados relativamente aos mortais, sendo que os restantes saltos estão integrados no PCE (salto em extensão, salto engrupado, carpa e meia pirueta), com o qual também concordo.

- **Andebol** apenas está presente no PCE para o 5º ano, com uma abordagem através de jogos pré-desportivos. Na minha opinião esta modalidade deve ser abordada de acordo com o PCE para que os alunos possam conhecer a modalidade e os seus requisitos básicos. Os conteúdos previstos são adequados, uma vez que são elementos técnicos e táticos básicos de compreensão do jogo.

Após a análise crítica comparativa realizada aos programas no início da PES, foi possível reunir as condições necessárias para a elaboração de um melhor planeamento (fase seguinte) e mais ajustado com a realidade, que permitiu um ensino mais eficaz.

Com o que foi descrito anteriormente, foi decidido uma abordagem diferente para cada uma das modalidades que iriam ser lecionadas.

No que diz respeito ao futebol e ao voleibol, foi utilizada uma abordagem da base para o topo (*bottom-up*), dando relevância aos pormenores técnicos e a partir destes lecionar os conteúdos táticos para o grupo de alunos com um nível inferior. Com esta escolha, pretendemos dotar os alunos de competências técnicas que os auxiliassem no jogo, uma vez que este não tinha a fluidez desejada. Para os alunos mais avançados, na modalidade de futebol a escolha recaiu numa abordagem do topo para a base (*top-down*), partindo dos pressupostos táticos e fazendo emergir os conteúdos técnicos como auxílio para a tomada de decisão (Garganta et al., 2015).

Na leção da ginástica e do atletismo a abordagem utilizada foi novamente da base para o topo, uma vez que não é exequível para os alunos aprenderem conteúdos mais complexos, sem primeiro adquirirem as bases. Esta decisão foi igualmente de encontro às questões de segurança.

Para as modalidades de andebol e basquetebol, foram utilizadas abordagens do topo para a base, permitindo aos alunos uma compreensão do jogo, envolvendo a tomada de decisão a técnica que melhor contribuísse para o desenrolar do jogo e conseqüente tomada de decisão (Estriga & Moreira, 2015; Graça et al., 2015).

Outro aspeto a retirar da análise realizada dos documentos curriculares centrais e locais centra-se na quantidade de modalidades que são apresentadas para a lecionação. Na minha perspetiva, este currículo de multiactividades, apesar de enriquecedor para a cultura desportiva dos alunos, não permite uma aprendizagem plena para cada uma das modalidades em causa. O elevado número de unidades que é necessário elaborar para a lecionação de cada uma destas matérias transforma-as em unidades demasiado curtas que não permitem um aprofundar dos conhecimentos práticos concretos. No meu ponto de vista, seria uma alternativa mais viável a abordagem de um número mais reduzido de matérias, permitindo que estas tivessem maior duração. Desta forma iria ser possível aprendizagens mais significativas para os alunos. Considerando que os alunos mantêm o mesmo professor durante um ciclo letivo, deveria ser reconsiderado a lecionação das matérias em unidades mais longas, permitindo a abordagem das diferentes modalidades pelos diferentes anos de escolaridade.

4.1.2. Planeamento do processo de ensino-aprendizagem, a hora de tomar decisões

Para dar início ao processo de EA, o professor deve, em primeiro lugar planear o quê, o quando, o como e o porquê da sua ação futura. Bento (2006, p. 15) afirma que planear significa perceber as diferentes componentes do processo de EA nos diversos níveis da sua realização de forma a perceber claramente quais os passos a seguir para a estruturação dos princípios básicos das tarefas e processos pedagógicos. A grande importância da planificação está assente no elo de ligação presente entre as exigências próprias do sistema de ensino e ao programa de EF e a sua realização na prática.

Desta forma, cabe ao professor pensar e estruturar as bases do seu ensino de acordo com princípios pedagógicos e didático-metodológicos, em concordância com o estipulado pelos programas nacionais, tendo sempre em atenção as necessidades e condições pessoais, sociais e materiais do seu local de ensino. É através do planeamento cuidado dos diferentes níveis, que

permite ao professor uma realização clara e idealizada para e segundo os seus alunos. Ou seja, aquando da planificação do ensino o professor deve estipular os objetivos adequados às singularidades dos alunos, ao contexto onde irá decorrer o processo de EA, aos recursos materiais disponíveis, conteúdos e matéria de ensino, prevendo formas de avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos.

Igualmente Bento (2006, p. 16) afirma que “o *planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias*”.

4.1.2.1. Planeamento Anual

As características inerentes ao ensino não permitem planear separadamente as ações pedagógicas, isto é, planear aula a aula. Partindo deste pressuposto, o professor deve elaborar um planeamento que o auxilie no processo de ensino. O planeamento anual é um plano de perspetiva global que tem em vista edificar de forma estruturada o programa de ensino no contexto para um determinado período lato; este deve ser um plano sem pormenores de atuação que requer um trabalho preparatório de análise, que permite edificar uma sequência lógica do ensino (Bento, 2006).

Para que neste nível de planeamento se consiga alcançar a clareza necessária para os objetivos a atingir (Bento, 2006, p. 66), no início do ano, este foi o primeiro documento proposto pela PC que o NE teve de realizar. Nele constou toda a organização e planeamento que iria suportar a prática do ensino no decorrer do ano letivo.

Esta primeira fase do planeamento foi realizada segundo os pressupostos de Vickers (1990), onde inicialmente, na fase de análise, foi realizada um estudo à disciplina de EF no plano curricular, ao seu valor enquanto parte integrante do currículo escolar, bem como uma análise comparativa dos PNEF e PCE (refletida anteriormente). De seguida e ainda na fase de análise, foi realizada uma caracterização do agrupamento onde as escolas cooperantes estão inseridas, bem como uma análise dos recursos disponíveis e uma caracterização da faixa etária correspondente aos anos de escolaridade que

iriam ser foco do ensino; esta teve grande importância no planeamento, tal como referido no excerto de diário de bordo:

“Foi discutido com a professora as características das faixas etárias que iremos ter nas nossas turmas durante o ano letivo. Pudemos perceber que, apesar de com poucos anos de diferença, estas duas faixas etárias são bastante distintas no que diz respeito ao domínio motor, cognitivo e psicossocial. Esta caracterização é muito importante pois permite uma maior compreensão dos estudantes e, de certa maneira, uma previsão do que estará à nossa espera, uma vez que ainda não conhecemos os alunos.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 8 de setembro de 2016, p.4)

Estando terminada a fase de análise, foi iniciada a fase da decisão. Sendo a primeira decisão a tomar a mais lógica, relacionada com a decisão acerca das matérias a abordar e do seu seguimento no decorrer do ano. A sequência dos conteúdos a serem abordados foi planeada em primeiro lugar consoante o espaço previsto no *roulement* das instalações planificado pelo grupo de EF e consoante as restrições definidas para a lecionação das modalidades conforme os espaços, tal como já foi descrito anteriormente no subcapítulo da EC do capítulo de Enquadramento da Prática Profissional.

Desta forma, a primeira modalidade a ser abordada foi o Basquetebol, uma vez que é o desporto coletivo onde me sentia mais confortável para a sua lecionação, devido ao meu nível de conhecimento da modalidade e também porque era uma modalidade que podia ser lecionada em qualquer espaço (interior e exterior). De seguida e de acordo com as condições disponíveis para a lecionação, a segunda modalidade a ser abordada foi Atletismo; no entanto apenas foram abordadas duas disciplinas do atletismo – corrida de velocidade e corrida de estafetas -, devido ao número reduzido de aulas previstas, dando prioridade da lecionação do Basquetebol, mesmo tendo o disponível o espaço exterior para o ensino do Atletismo. Para a distribuição da matéria do 2º

período, a escolha centrou-se novamente no espaço atribuído, visto que eram os espaços no interior (GP e G2), pelo que a primeira modalidade a ser abordada foi a Ginástica de Solo em simultâneo com a Ginástica de Aparelhos e posteriormente o Voleibol. Para terminar, no 3º período, a escolha foi facilitada pois a modalidade que restava planear era Futebol e o espaço destinado para as aulas era novamente o espaço exterior, pelo que ficou estipulado que seria abordada no decorrer de todo o período escolar.

Todo o planeamento da disciplina de EF foi realizado com a contabilização de metade do tempo de aula da disciplina semestral de Oficina de Artes – Expressão Corporal, por decisão da PC.

Dando por terminada a sequência das modalidades, foi o momento de delinear objetivos relativamente aos conteúdos técnicos e táticos adequados ao nível de ensino e ano de escolaridade, bem como perceber os parâmetros de avaliação definidos pela EC.

De seguida, avançou-se para a fase seguinte do Modelo de Vickers (1990), a fase de aplicação, que se centrou na deliberação do número de aulas atribuídas para cada modalidade, representada na Quadro 1.

Quadro 1 - Planeamento anual da distribuição das modalidades nos três períodos letivos da turma do sétimo ano de escolaridade (turma residente)

Período	Modalidade	Nº de Aulas
1º	Basquetebol	14
	Atletismo	4
2º	Ginástica	15
	Voleibol	15
3º	Futebol	18

Igualmente foi necessário a realização do planeamento para a turma partilhada do 5º ano de escolaridade. Para este planeamento, a nossa principal

preocupação foi a distribuição das modalidades pelo ano letivo, bem como a decisão de que membro do NE iria lecionar que modalidade.

Inicialmente e tendo em consideração o facto de ser uma turma do 5º ano de escolaridade, que levava a que este fosse o primeiro contacto com a disciplina, as primeiras aulas centraram-se na adaptação dos alunos ao espaço e às regras estabelecidas. Posteriormente a sequência de modalidades centrou-se uma vez mais no roulement da escola e no equilíbrio de modalidades lecionadas pelo NE em cada período letivo.

Terminada a sequência das modalidades, foi o momento de conceber objetivos relativamente aos conteúdos técnicos e táticos adequados ao nível de ensino e ano de escolaridade, em consideração com os parâmetros de avaliação definidos pela EC.

De seguida, avançou-se para a fase seguinte do Modelo de Vickers (1990), a fase de aplicação, que se centrou na deliberação do número de aulas atribuídas para cada modalidade, descrita no Quadro 2.

Quadro 2 - Planeamento anual da distribuição das modalidades nos três períodos letivos da turma do quinto ano de escolaridade (turma partilhada)

Período	Modalidade	Nº de Aulas
1º	Adaptação	8
	Futebol	13
	Voleibol	12
2º	Ginástica	13
	Salto em Altura	6
	Andebol (JDC)	13
3º	Atletismo (Velocidade; Salto em comprimento; Lançamento do Peso)	9
	Basquetebol	14

4.1.2.2. Planeamento da Unidade Didática

É através do planeamento da UD que o professor consegue, tal como refere Bento (2006) edificar os conteúdos indispensáveis e integrais do processo pedagógico e estruturar as etapas claras do processo de EA, que vão servir de base para a preparação das diferentes aulas que o constituem, sendo, por este motivo que é em torno da UD que existe uma maior incidência da atividade de planeamento por parte do professor. O mesmo autor indica que o conteúdo e estrutura do plano elaborado para cada unidade devem ser determinados pelos objetivos e indicações metodológicas previamente determinadas no plano anual da turma. O planeamento de cada UD teve por base os modelos de ensino que foram operacionalizados em cada uma das modalidades, procurando criar estratégias no sentido de preconizar a ação dos alunos de acordo com o que era pretendido através dos pressupostos de cada modelo. Nas unidades onde foi predominante a tomada de decisão, toda a organização e planeamento da unidade, desde o planeamento dos objetivos ao planeamento da minha intervenção na aula, foi ao encontro da compreensão do jogo através de formas simplificadas e formas básicas de jogo. Em contrapartida, nas unidades que tinham o foco da técnica como auxílio ao jogo, para além da tomada da decisão e das formas simplificadas do jogo, foi dada importância aos pormenores e realização técnica.

O procedimento utilizado para o planeamento da UD baseou-se novamente no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Em concordância com o que foi referido anteriormente, esta estrutura assenta em três fases de planeamento: fase de análise, fase de decisão e por último, fase de aplicação, onde as quatro categorias transdisciplinares – habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais – estão sempre presentes, pois, de acordo com Bento (2006) “(...) ensinar não é apenas transmitir matéria programática. Deve ter em atenção todos os domínios do desenvolvimento da personalidade”.

As três fases de planeamento estão ainda subdivididas em módulos: na fase de análise estão incluídos os módulos 1, 2 e 3; na fase de decisão estão

os módulos 4, 5, 6 e 7; por último o módulo 8 diz respeito à fase de aplicação na prática.

No módulo 1 – estrutura do conhecimento – é realizada uma análise da modalidade desportiva que vai ser abordada, estando sempre em concordância com o que já foi estipulado no planeamento anual feito anteriormente. Tal como assim mencionado, neste módulo estava descrito a análise da modalidade nas quatro categorias transdisciplinares. Tomando por exemplo o MEC de Voleibol do 7º ano de escolaridade, no que diz respeito à cultura desportiva estava presente uma breve história da modalidade, o equipamento e infraestrutura e o regulamento; relativamente às habilidades motoras, estas estavam subdivididas em habilidades técnicas, habilidades táticas (ofensivas e defensivas) e formas de jogo; na condição física estavam enumeradas as capacidades condicionais e coordenativas que iriam ser o foco de trabalho durante a unidade através da utilização do circuito de preparação física presente no planeamento anual elaborado anteriormente; por último, nos conceitos psicossociais, estavam descritos quais seriam aqueles que considere mais relevantes de dar incidência durante a unidade.

No módulo 2 – análise das condições de aprendizagem – é realizada uma análise acerca dos recursos existentes para o ensino da modalidade em questão, recursos espaciais, materiais e de segurança disponíveis. É também neste módulo que estão planeadas todas as rotinas que irão ser parte integrante do processo de aprendizagem com o intuito de rentabilização do tempo disponível para a prática. Socorrendo-me novamente ao exemplo do MEC referente à unidade de Voleibol, devido às implicações impostas pelo espaço estabelecido, não era exequível que toda a turma estivesse em simultâneo a realizar qualquer exercício na rede, foi necessário adaptar-me a esta realidade, optando por utilizar a estratégia dos *pares 1* na rede e *pares 2* fora da rede a exercitar outro conteúdo, de forma a permitir que, após uma troca, todos os alunos tivessem um momento na rede. Também as estratégias relativas aos momentos de instrução inicial e instrução durante a aula estavam presentes neste módulo.

“O local de reunião com os alunos será sempre no meio do campo para que possa haver demonstração mesmo à frente deles. As nossas rotinas serão, no momento inicial da aula, os alunos sentados no espaço do pavilhão combinado, em frente à professora em meia-lua. Nos momentos de situação de aprendizagem, uma vez que os alunos não cabem todos na rede será combinado que enquanto uma parte da turma está na rede a realizar o pretendido, a outra parte estará nas laterais do campo a treinar outro conteúdo.”

(Módulo 2 – MEC de Voleibol, 17 de fevereiro de 2017)

No módulo 3 – análise dos alunos – é realizada a caracterização da turma com o auxílio de dados anteriores, com base no conhecimento que já se possui acerca dos alunos, mas também recorrendo a uma avaliação diagnóstica (AD). Desta forma é possível determinar o nível dos alunos, principalmente no que diz respeito às habilidades motoras, para que se possa planejar uma melhor organização e distribuição dos conteúdos a ser abordados tendo em vista a maximização do potencial do aluno.

“Após a AD foi possível concluir que 12 alunos se encontram na Etapa 1 do Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo de Mesquita et al. (2015) e 8 alunos se encontram na Etapa 2 do mesmo modelo. A turma será sempre dividida em dois níveis para que a lecionação dos conteúdos seja mais contextualizada às suas capacidades.”

(Módulo 3 – MEC de Voleibol, 17 de fevereiro de 2017)

No módulo 4 – determinação e extensão e sequência dos conteúdos – é elaborada a distribuição da matéria pelas aulas que estão planeadas para a unidade, devendo ser disposta segundo uma estrutura lógico-objetiva, sob o ponto de vista do desenvolvimento das capacidades motoras (Bento, 2006). Utilizando novamente o Voleibol como exemplo, nas habilidades motoras, os conteúdos técnicos foram introduzidos de acordo com a sua relevância no jogo, dando ênfase ao conteúdo “*passé*”, uma vez que era o elemento fundamental

para a fluidez do jogo; na cultura desportiva, estava planeada a sua lecionação pelas várias aulas da unidade, dividindo a matéria, de modo a não se tornar massudo para os alunos; para a condição física estavam estipuladas as aulas onde iria ser aplicado o circuito de preparação física, onde todos os alunos realizavam o mesmo exercício, como forma de melhor controlar e corrigir a realização do mesmo; por último, os conceitos psicossociais foram trabalhados durante todas as aulas, principalmente a autonomia dos alunos, que surgiu devido às trocas impostas pela falta de espaço, que os obrigava a terem várias tarefas diferentes em simultâneo, onde teriam de continuar a desempenhar a sua função sem a presença da professora.

“O autopasse e o passe serão os primeiros conteúdos técnicos a serem lecionados devido à sua simplicidade de execução, permitindo a sustentabilidade no jogo mais rudimentar. Em simultâneo, irá ser lecionada a posição média e os deslocamentos, pois para esta etapa de aprendizagem é a posição que permite que os alunos estejam sempre disponíveis para receber a bola em autopasse e passe.”

(Justificação da Unidade Didática, Módulo 4 – MEC de Voleibol, 17 de fevereiro de 2017)

No módulo 5 – definição dos objetivos – estão estabelecidas as metas que se pretende que o aluno atinga no final da unidade, dividida pelas quatro categorias transdisciplinares.

No módulo 6 – configuração da avaliação – estão presentes as formas de avaliação dos momentos de AD, avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS), bem como a forma de avaliação da cultura desportiva. A condição física não foi alvo de avaliação, uma vez que o tempo destinado para a disciplina era insuficiente para a sua evolução. Este foi o módulo onde foi necessário uma maior discussão acerca das deliberações tomadas por parte do NE com a PC, para que a decisão fosse a mais adequada ao que era pretendido, bem como a mais eficaz e eficiente.

No módulo 7 – progressões de aprendizagem – estavam descritos as situações de aprendizagem para cada um dos conteúdos de ensino das habilidades motoras, de forma a fomentar a evolução das capacidades dos alunos, proporcionando um processo facilitador de aquisição de conteúdos. Neste módulo, os conteúdos de aprendizagem estavam divididos em situações de introdução, exercitação e aplicação. Para cada uma das habilidades estavam apresentadas as situações de aprendizagem, objetivos específicos a serem atingidos pelos alunos e uma figura ilustrativa do mesmo.

Por último, no módulo 8 – aplicação na prática dos conhecimentos – é feita a realização na prática através da utilização de todo o material planeado anteriormente através de planos de aula, grelhas de avaliação e todos os registos feitos durante a prática.

Torna-se visível a importância e relevância da aplicação deste modelo nesta fase do planeamento do professor, uma vez que permite uma construção do processo de EA de forma estruturada que serve como uma mais-valia para a prática docente, ajudando na análise, decisão e aplicação em diferentes contextos, de forma a facilitar o processo de organização metodológica, à semelhança com Bento (2006, p. 87) quando afirma que *“um planeamento do ensino a longo prazo, centrado na concepção didáctica da unidade temática, cria os melhores pressupostos para a realização do ensino, para a formação racional e consciente de conhecimentos e competências fundamentais, para um trabalho contínuo e sistemático no processo de educação e para a utilização mais eficaz do tempo disponível”*.

4.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula corresponde ao terceiro nível de planeamento, tornando-se por isso, o mais pormenorizado dos três níveis de planeamento, uma vez que a aula é, segundo Bento (2006, p. 101) *“(...) o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor”*; nele está presente toda a ação a desenvolver na prática, resultante do planeamento realizado anteriormente, com indicações mais detalhadas relativamente aos outros níveis de planeamento. *“Cada aula fornece um contributo totalmente específico,*

apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e ao programa de toda a escolaridade. Tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflectam, de forma proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que inclui” (Bento, 2006, p. 102), em concordância com Rink (1993, p. 212) quando afirma que *“The lesson plan must translate broad goals and objectives into actual experiences for particular learners”*.

Partindo do pressuposto que a aula é o palco de concretização de toda a planificação, é importante definir em primeiro lugar o que se pretende com cada uma delas; para isso a primeira decisão a ser tomada é referente à tomada de decisão relativa ao(s) objetivo(s) da aula. Na reunião onde foi discutido pela primeira vez o plano de aula, o primeiro aspeto a ser abordado foi relativamente à importância da definição do(s) objetivo(s) para a aula, tal como é referido no excerto seguinte:

“Ao debatermos a primeira aula também discutimos acerca da estrutura e características do plano de aula e o que deve estar presente para um bom planeamento. É importante ter-se em atenção que um plano de aula é projetado de acordo com os objetivos previstos e, portanto, os exercícios propostos devem de ir ao seu encontro; no entanto, para que isto aconteça, os objetivos devem estar bem delineados para se saber exatamente o que se pretende da aula, o que pretendemos que os alunos aprendam ao nível das habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 12 de setembro de 2016, p.7)

Segundo Bento (2006, p. 111) a formulação do objetivo exerce uma influência importante sobre a eficácia da realização do ensino em EF, dada a clareza que evoca para a correta orientação da ação dos alunos. Este primeiro compromisso no que os objetivos dizem respeito é o ponto fundamental para que a aula opere como parte integrante da UD, de forma a garantir que o

conjunto de aulas funcione de forma sistemática e regularizada, pelo que deve estar elaborado para que seja inequívoca a compreensão do essencial a trabalhar na aula. Para que tal aconteça o professor deve possuir um domínio da matéria de ensino, tanto a nível do conteúdo como a nível pedagógico do conteúdo, de forma a perceber quais as melhores progressões de ensino adequadas à sua turma, tal como refere Bento et al. (1999, p. 173) ao afirmar que, *“um conhecimento da matéria inadequado ou superficial pode determinar que o professor não seja capaz de interpretar as respostas dos alunos”*. Também se percebe a importância da definição dos objetivos para a concretização correta do processo de EA para professores em início de carreira, uma vez que tal como afirma Januário (1996, p. 73) *“(…) uma decisão simples e imediata para o professor experiente – uma rotina de ensino, pode requerer uma decisão consciente para o iniciado, com os respectivos custos acrescidos em termos de tempo e de pensamento para realizar as mesmas tarefas”*.

Como é referido no excerto seguinte, foi aconselhado pela PC que o NE pensasse na aula não apenas a um nível, mas sim de vários ângulos e perspetivas, para que conseguíssemos combater as fragilidades existentes no início do ano, em congruência com Rink (1993, p. 214) que estipula que, *“the lesson plan is designed to help you think through every step of the teaching process. The more detail you can supply about your lesson, the more prepared you will be to teach that lesson”*.

“Um conselho que a professora deu foi de planearmos a aula três vezes, isto é, planearmos uma primeira vez no papel, planearmos a aula mentalmente (pensado nas eventuais consequências das nossas escolhas) e por último planearmos na ação (no decorrer da aula, para se necessário, alterar o nosso planeamento). Todas estas fases de planeamento são essenciais para que se possa construir um bom plano de aula pois, ao pensar numa primeira instância no papel devemos traçar um esboço dos nossos objetivos para que, como a professora diz, “não deixarmos que a aula aconteça”, ou seja, pensarmos e planearmos

mentalmente para saber o que é importante que os alunos aprendam e de que maneira se vai conseguir esse objetivo através das situações de aprendizagem que preparamos.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 12 de setembro de 2016, p.8)

Durante a discussão inicial do plano de aula, também foi debatido a sua estrutura relativamente ao cabeçalho e estrutura da aula. No que diz respeito ao cabeçalho, uma vez que em NE, todos considerávamos que os objetivos detinham a maior importância, estes deveriam ser o ponto essencial a estar presente, nas quatro categorias transdisciplinares, bem como a função didática da aula. Na figura 1 abaixo está representado o exemplo que foi utilizado em todos os planos de aula durante o decorrer do ano letivo.

Professor:	Ano: Turma:	Data: Aula n°:	N° de Alunos:
Unidade Didática: Sessão n° em	Espaço:	Hora: Duração:	Material:

<p>Objetivos da Aula:</p> <p>Habilidades Motoras:</p> <p>Condição Física:</p> <p>Fatores Psicossociais:</p> <p>Cultura desportiva:</p> <p>Função Didática:</p>
--

Figura 1 - Cabeçalho do Plano de Aula

Algo a ter em atenção aquando da elaboração do plano de aula são as categorias didáticas, que de acordo com Rink (1993) estão divididas em clima (que representa o domínio do ambiente de aprendizagem e envolvimento de todo o processo de EA), gestão (relativa à organização e coordenação do processo de EA), disciplina (diz respeito ao controlo e regulação do EA) e instrução (domínio que engloba toda a atividade relacionada com o ato de ensinar). Todos estes entendimentos são preponderantes na elaboração de um plano de aula, uma vez que permitem que a sua conceção seja realizada dentro de pressupostos que conduzam ao sucesso educativo.

No que diz respeito à estrutura da aula, tal como refere Bento (2006), a aula de EF racionalmente organizada, estrutura-se em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final, sendo que a nomenclatura utilizada foi parte inicial, parte fundamental e parte final. A parte inicial e final da aula eram as que continham menos tempo, estando a maior parte da aula designada de parte fundamental. A parte inicial da aula era destinada à comunicação com os alunos acerca dos acontecimentos da aula, fazendo a ligação com as aulas anteriores, de forma a consciencializá-los do seu processo de aprendizagem, despertando o interesse para a prática. Na parte fundamental e tal como Bento (2006) afirma, é nesta parte que o professor deve colocar em prática os objetivos da aula, transmitindo os conteúdos da disciplina, colocando à prova as suas capacidades metodológicas. A parte final constituía o momento do balanço da aula, onde eram abordados os aspetos a serem melhorados, fazendo a ligação com a aula seguinte. Para cada uma das partes constituintes da aula, estavam sempre estipulados o tempo, objetivos comportamentais, situação de aprendizagem; componentes críticas e organização dos alunos. Uma das dificuldades que senti na elaboração do plano de aula era não repetir informação na coluna da situação de aprendizagem referente aos objetivos comportamentais. Este obstáculo foi melhorando com a experiência após perceber que os objetivos comportamentais de cada situação de aprendizagem deveriam ser as metas que eu queria que os alunos atingissem com determinada atividade proposta, ao invés que na situação de aprendizagem apenas deveria estar explícita a tarefa a realizar, bem como as suas variantes, regras e determinantes. Na coluna das componentes críticas, de início estavam descritas as determinantes a serem executadas, no sentido de ajudar os alunos a cumprir com os objetivos. Após a primeira observação da PO, foi sugerido que nesta coluna fossem transformadas as componentes críticas em *feedback* pedagógico (FBP) que deveríamos dizer aos alunos enquanto estes realizavam as atividades, através de palavras-chave, como forma a facilitar a nossa intervenção e ação na aula.

Após a vivência da importância do planeamento concreto de uma aula, não posso deixar de concordar com Bento (2006) quando afirma que "(...) o

resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação”.

4.1.3. Realização do Ensino

4.1.3.1. Do controlo da turma à gestão do tempo de aula e organização do espaço

O primeiro contacto que tive com a turma, na primeira aula, foi algo que me deixou com alguma ansiedade. Pensava: “Como será a turma? Vão se portar bem? Vão cumprir com o que for pedido? Vão ser diferentes por eu ser professora-estagiária?”, mas principalmente pensava “E eu, como vou ser em frente deles?”.

Reconheço que o **controlo da turma** era algo que me inquietou desde o início, pois sabia que com uma turma controlada iria ter muito mais facilidade em ensinar e em proporcionar experiências de aprendizagem ricas aos meus alunos, de acordo com Oliveira (2001) quando declara que a ordem na aula significa que os alunos, dentro dos limites, seguem de acordo com os programas de ação estabelecidos para que a aprendizagem seja realizada nas melhores condições. Isto foi algo que sempre esteve presente na minha PES desde o início, tal como verificado no excerto de diário de bordo seguinte:

“Confesso que posso ter sido um pouco dura de mais com a turma numa primeira aula, mas prefiro ter esta postura no início do ano, de maneira a que eles percebam bem que tipo de regras e rotinas quero, e depois não ter preocupações de comportamento, ao invés de permitir estas atitudes e que o comportamento da turma se torne numa “bola de neve” que fica pior a cada dia. Um conselho que a professora cooperante me deu foi de “ser má e séria se tiver de o ser, mas criar um critério de forma a ser justa com os alunos” e é algo que eu vou tentar ter sempre em mente quando aplicar algum castigo a uma aluno ou à turma.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 20 de setembro de 2016, p.14)

Decidi implementar regras desde o primeiro momento! Acreditava que este era o caminho a seguir para atingir o meu objetivo e segundo a idealização de Mendes (1998) quando declara que os professores mais eficazes no seu ensino são aqueles que impõem regras de forma a evitar os maus comportamentos, agindo sobre os potenciais maus comportamentos, no início quando ocorrem, não deixando evoluir. Tentei desde sempre inculcar na minha prática este ideal, tal como se constata através do seguinte excerto de diário de bordo:

“Decidi utilizar uma das estratégias que a PC já utilizou e logo no início pedi para que se sentassem em meia-lua pela ordem numérica, na esperança que isto diminuísse as conversas pois assim os alunos não se sentavam com quem normalmente têm o hábito de falar muito. Durante a apresentação dos alunos tentei criar logo algumas regras pois dois alunos começaram a falar ao mesmo tempo que um colega se estava a apresentar; avisei logo que uma das regras da aula seria que todos tinham de ter respeito uns pelos outros e deviam estar em silêncio enquanto alguém está a falar, quer seja eu, ou um colega.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 20 de setembro de 2016, p.13)

A partir do momento em que o controlo da turma não representava uma preocupação no meu ensino, o meu foco voltou-se para a **gestão do tempo da aula** e de que forma eu podia potenciar o tempo de prática dos meus alunos, permitindo um maior tempo possível de empenhamento motor. Esta preocupação uniforme ao parecer Silverman e Ennis (2003), quando declaram que os alunos aprendem mais quando praticam mais, pelo que se percebe que os alunos devem passar o maior tempo possível em atividade, principalmente no que concerne a atividades motoras.

Percebo então que é da responsabilidade do professor garantir a otimização do tempo da aula. Também Januário (1996) atesta que a qualidade das experiências formativas proporcionadas aos alunos são diretamente influenciadas pela forma como o professor gere o tempo educativo, sempre tendo como objetivo minimizar os tempos que academicamente não são produtivos para a evolução do aluno, garantido a fluidez entre os vários momentos da aula; possibilitando um curso fluente e sem perturbações no que ao ensino diz respeito, atingindo ordem e disciplina no trabalho realizado (Bento, 2006). Januário (1996) sustenta ainda que a eficácia do ensino na aula de forma a promover ganhos efetivos na aprendizagem, está relacionada com a capacidade do professor de transformar o tempo disponível para a aula em tempo potenciador das aprendizagens.

De modo a ter um melhor entendimento acerca da importância da transformação do tempo disponível para a prática em tempo potencial de aprendizagem, Bento (2006, p. 107) refere que *“a formação dos alunos deve ser realizada em todo o tempo da aula, desde o primeiro até ao último minuto. Não é correta a tendência, constatada no dia-a-dia, de realizar tarefas de formação apenas na parte inicial da aula. Sempre que o professor conduz a parte inicial e final da aula sem objetivos educativos está a agir “formalmente” (revelando-se um seguidor de formalismo) e a desperdiçar tempo”*. Este aspeto foi algo que tentei implementar desde o início do ano, como referido no seguinte excerto de diário de bordo:

“O meu objetivo de hoje era conseguir diminuir o tempo que usava nos momentos de instrução a tentar que os alunos ficassem em silêncio. Para que isto acontecesse tinha de fazer com que os alunos não falassem tanto para o lado e que os comentários e comportamentos desviantes fossem inexistentes. A estratégia que optei por utilizar foi separar os alunos mais faladores e afastá-los uns dos outros durante a instrução e durante os exercícios. Na instrução inicial mantive a mesma colocação dos alunos por ordem numérica - enquanto explicava os conceitos da

cultura desportiva que tinha planeado para esta aula (medição da frequência cardíaca) - uma vez que tinha resultado na aula anterior.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 27 de setembro de 2016, p.20)

A estratégia utilizada desde o início do ano letivo, como forma de otimizar o tempo disponível para a prática foi a implementação de **regras e rotinas**.

Como afirmam Rosado e Ferreira (2009) a gestão dos aspetos organizacionais é um aspeto crucial para a criação de ambientes positivos de aprendizagem, envolvendo uma boa gestão das regras, sendo que estas devem ser percebidas como uma fonte de regulamentação e um pilar fundamental para a consagração de um bom clima de aula. Este método foi também de encontro com a minha ambição em conseguir desenvolver nos alunos um sentido de autonomia e responsabilidade, permitindo que conseguisse centrar o foco da minha atenção nos aspetos essenciais da aula – o processo de EA -, em prejuízo das tarefas de gestão e organização.

O tempo que foi despendido nas primeiras aulas do ano letivo, para as regras e rotinas gerais e nas primeiras aulas de cada UD, para as regras e rotinas específicas da modalidade e local de prática, rapidamente se demonstrou necessário e eficaz, não sendo considerado como uma “perda de tempo” na prática pedagógica, tal como evidenciado no excerto de diário de bordo seguinte:

“As estratégias que implementei para esta aula centraram-se na distribuição dos alunos em dois grupos distintos, subdivididos por pares fixos para toda a aula e definir previamente o local de cada um destes pares na rede (desde o campo 1 até ao campo 5). Para facilitar o meu trabalho escrevi no quadro esta organização de maneira que os após dar ordem, os alunos que ficavam na rede já sabiam para onde se deveriam deslocar no espaço. No início da aula expliquei o funcionamento das aulas seguintes aos alunos e como iriam funcionar as nossas rotinas e funcionamento das aulas, incluindo os momentos de instrução dos

exercícios durante as mesmas que iria ser sempre no campo central com os alunos de lado.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 21 de fevereiro de 2017, pp.103-104)

Na primeira aula do ano letivo foi entregue aos alunos uma folha informativa a elucidar acerca das regras da aula relativas ao equipamento, onde era necessário a utilização de equipamento desportivo para as aulas, até ordem para a utilização dos equipamentos oficiais da escola, mesmo em caso de não realizarem as aulas, deveriam estar equipados para auxiliarem a professora. As regras de segurança e integridade física dos próprios e dos colegas, não sendo permitido a utilização de qualquer tipo de bijutaria desde brincos, colares, pulseiras ou relógios durante as aulas e as raparigas eram obrigadas a ter o cabelo preso. As regras relativas ao funcionamento das aulas, onde não era consentido que os alunos falassem em simultâneo com a minha instrução, ou quando um colega estivesse a esclarecer alguma dúvida. Em paralelo implementei diversas rotinas, que se centraram na diminuição dos tempos de transição entre exercícios, desde à montagem do material necessário à aula pelos primeiros alunos a chegarem ao local da aula, bem como a utilização de sinalética que os compelia de se apressarem para se aproximarem de mim aquando de uma instrução. Como por exemplo levantar o braço e ir baixando um dedo de cada vez, sendo que no momento em que o punho estivesse fechado, todos os alunos deveriam estar junto a mim. Também o número de apitos, um apito significava que a turma deveria parar o que estava a fazer, mas manter-se nos locais onde se encontravam para que pudessem observar uma demonstração e dois apitos significava o final do exercício.

Relativamente às rotinas implementadas, estas eram específicas para as características de cada uma das modalidades, sempre preconizando o trabalho em equipa e autoajuda como é possível verificar através dos seguintes excertos de diário de bordo referentes às modalidades de basquetebol e ginástica respetivamente:

“Em relação às rotinas organizativas, uma vez que utilizo o MED, a organização é feita com os alunos sentados e divididos pelas equipas (com exceção de exercícios que tenham uma explicação rápida e nesse caso os alunos ficam de pé para melhor rentabilizar o tempo), desta forma não despendo demasiado tempo nas transições.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 15 de novembro de 2016, p.51)

“No início da aula e como já tinha explicado aos alunos na aula anterior, defini responsáveis pelos diversos materiais que iriam ser necessários para a aula e expliquei onde queria que cada material ficasse no espaço.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 10 de janeiro de 2017, p.72)

Estas rotinas organizativas permitiram uma diminuição dos tempos de transição no decorrer das aulas, à medida que estas iam progredindo e que os alunos iam realizando mais frequentemente o que era pedido, transformando as rotinas num hábito. Para além das rotinas organizativas que foram implementadas para esta otimização, elaborei previamente um planeamento adequado de forma a aproveitar todos momentos possíveis para a prática dos alunos. Uma das estratégias que utilizei no decorrer do ano letivo foi a realização de um guião para as aulas; este guião permitia que estruturar todo o planeamento da aula, desde ao tempo dos exercícios, à organização dos materiais no espaço para cada uma das atividades até à formação dos grupos e componentes críticas essenciais para a realização das tarefas propostas. Tal como Januário (1996), os professores devem trabalhar com grupos formados antes da prática, como forma de não desperdiçar tempo nesta tarefa de gestão. A importância da realização deste planeamento ia de encontro com os ideais de Januário (1996), ao manifestar que o planeamento de alternativas à ação do professor, associada à capacidade de antecipação, de forma a prever os diferentes cenários que possam acontecer durante a aula, aumenta

consideravelmente a sua capacidade de potencial de ação. Desta forma e ao pensar previamente nos diferentes cenários que poderiam acontecer durante as aulas, conseguia antecipar os potenciais comportamentos desviantes por parte dos alunos, estabelecendo desde logo estratégias de prevenção para impedir tais acontecimentos, de acordo com o registado no excerto de diário de bordo imediato:

“O facto de planear a aula duas vezes e de pensar em todos os pormenores da aula é algo que me ajuda muito e que permite que a minha aula funcione de maneira a que a minha única preocupação se foque em ensinar os alunos. A aula de hoje confirmou a minha certeza na utilização do meu guião de aula e na sua importância para contribuir para um bom ambiente da aula e clima de aprendizagem.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 14 de março de 2016, p.120)

Com esta preocupação da gestão do tempo, percebi que apesar de os bons gestores não serem automaticamente professores eficazes, a gestão eficaz do tempo da aula origina oportunidades para a aprendizagem dos alunos. Esta preocupação, principalmente para os professores em início de carreira como é o caso do EE, é uma condição necessária para que o processo de EA seja eficaz. Este entendimento é suportado por(Siedentop & Tannehill, 2000)(Siedentop & Tannehill, 2000)(Siedentop & Tannehill, 2000)(Siedentop & Tannehill, 2000)(Siedentop & Tannehill, 2000) ao afirmar que um sistema de gestão eficaz é importante, pois é necessário para criar o tempo que permite a evolução dos alunos.

4.1.3.2. Instrução: o valor da demonstração, do feedback e do questionamento

Siedentop e Tannehill (2000) indicam que a apresentação da informação deve ser apresentada de forma clara, de modo a tornar-se eficaz e eficiente.

Os mesmos autores sustentam que a comunicação eficaz representa a comunicação que os alunos compreendem após esta ser apresentada e que será suficiente para iniciar a atividade tal como foi descrita, enquanto a comunicação eficiente significa que apenas o tempo necessário será despendido para assegurar a transmissão da informação. Durante o decorrer do ano de estágio, a instrução sempre foi algo muito presente nas aulas, pois foi algo com que, em certos momentos, representou um ligeiro entrave ao sucesso da minha prática. Para colmatar este obstáculo, auxiliei à instrução diversas estratégias instrucionais, das quais destaco a demonstração, o FBP e o questionamento.

Relativamente à **instrução** no que diz respeito à apresentação das tarefas, Graça e Mesquita (2006) sustentam que estas estão diretamente interligadas com modelos de instrução diretivos, destacando a importância da clareza da comunicação, o volume da informação, o nível de explicitação e a concretização dos requisitos da tarefa, a competência da demonstração, o recurso a palavras-chave e o controlo da atenção e compreensão dos alunos. Também a explicação, utilizada como objetivo para o aluno compreender novos conceitos ou processos deve ser realizada incidindo no essencial da tarefa, seguindo uma linha de pensamento estruturada (Graça & Mesquita, 2006); algo que tentei mobilizar para prática, tal como refere o seguinte excerto de diário de bordo:

“Relativamente à minha instrução, o principal pormenor que os meus colegas frisaram é que sou calma a explicar os exercícios aos alunos e que faço muitas pausas no meu discurso. Este aspeto é algo que eu já me tinha apercebido, mas não creio que seja algo que prejudique a minha comunicação, pois desta forma consigo explicar melhor e as pausas por vezes ajudam-me a perceber se os alunos estão atentos e a confinar um “fio condutor” do meu discurso.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 4 de outubro de 2016)

No decorrer do ano de estágio, optei por utilizar predominantemente o Modelo de Instrução Direta (MID) de Metzler (2011). Este modelo caracteriza-se tendo por base as decisões do professor, segundo objetivos bem delineados para a prática, tendo em vista o melhor aproveitamento do tempo, permitindo um grande envolvimento nas atividades. Metzler (2011) acresce que a essência deste modelo é possibilitar o maior número de prática supervisionada aos alunos, para que o professor possa observar a prática de modo a conseguir emitir o FBP apropriado, maioritariamente positivo e corretivo; sendo este um modelo planeado através de unidades de ensino sequenciais de habilidades motoras. O recurso a princípios e métodos de ensino presentes noutros modelos afiguraram apenas como ferramentas complementares a esta abordagem, de forma a dar resposta aos problemas que iam emergindo da prática.

Rosado e Mesquita (2009) declaram que a transmissão de informação é um dos requisitos e competências alicerçais que um professor deve possuir, destacando-se a sua importância na aprendizagem. Rosado e Mesquita (2009, p. 71) indicam que “(...) podemos assumir que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (ex.: controlo do comportamento dos atletas), motivação (ex.: apresentação de objetivos) e expressão emocional (ex.: expressão de satisfação). Sendo múltiplos os propósitos da comunicação na relação estabelecida entre os “actores” do processo de ensino-aprendizagem, a instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização”. Os mesmos autores apresentam também barreiras que devem ser combatidas, tendo em vista a otimização da instrução, destacando a perceção seletiva (os alunos vêem e ouvem de acordo com as suas necessidades e aquilo que querem ver e ouvir), a sobrecarga de informação (os alunos possuem um limite do processamento e retenção da informação), a linguagem (as mesmas palavras possuem diferentes significados para alunos diferentes) e o receio de comunicar (ansiedade em expressar dúvidas).

Percebe-se a importância que a transmissão da informação tem no processo de EA dos alunos, uma vez que a informação emitida sofre perdas até chegar junto deles. Tendo em consideração todos estes pormenores acerca da transmissão da informação, torna-se fundamental para o sucesso do processo educativo que o professor esteja atento, com vista na otimização da comunicação, ao nível de atenção que os alunos apresentam.

Catapultando para a PES, a instrução e transmissão da informação, sempre foi preocupação constante durante a minha prática. Era exigido que os alunos estivessem atentos e focados na minha instrução nos momentos em que esta acontecia, numa tentativa de reduzir os efeitos das perdas de informação. Um cuidado desde o início e que se manteve durante todo o ano letivo foi o de preconizar as instruções claras e objetivas, como forma de não permitir tempos de instrução elevados, de acordo com o referido no excerto de diário de bordo:

“No primeiro exercício do “Jogo dos 10 passes” decidi utilizar uma estratégia diferente na instrução: expliquei rapidamente qual era o objetivo pretendido e ordenei o início do exercício para que os alunos comesçassem mais rápido o exercício; posteriormente fui a cada grupo especificar quais os critérios de êxito, dando feedbacks para compreenderem quais as componentes críticas para irem ao encontro do objetivo.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 4 de outubro de 2016, p.25)

As estratégias utilizadas para esta **otimização dos tempos de instrução** foram diversificadas, passando pela utilização de palavras-chave e frases curtas e simples, que fossem de entendimento claro para os alunos, utilizando sempre um vocabulário adequado ao nível da turma, bem como manter sempre todo o grupo no meu campo de visão, de forma a garantir que todos os alunos estavam a prestar atenção ao que estava a ser pronunciado.

As **palavras-chave** eram utilizadas devido à sua utilidade na capacidade de resumir e articular determinados elementos que considerava relevantes para a execução da atividade, na medida em que é necessário que o aluno perceba e elabore um conhecimento declarativo e esclarecedor do que deve realizar, para que possa, posteriormente, construir um conhecimento processual, sabendo executar as tarefas propostas (Graça & Mesquita, 2006). Uma das batalhas que tive de enfrentar durante a PES foi o facto de por vezes ter dificuldade em ser escutada por todos os alunos. Senti que, dependendo da modalidade e do meu nível de conhecimento que as instruções iam variando ligeiramente, sendo mais assertiva na modalidade que possuo um maior conhecimento, como é o caso do basquetebol. No entanto, em todas as unidades sempre procurei estudar previamente as suas características, melhorando o meu conhecimento, de modo a conseguir transmitir a informação e conhecimentos de forma correta, concisa e organizada, para que retirasse o melhor proveito da minha instrução.

Durante a unidade de basquetebol, como forma de permitir que os alunos aprendessem esta modalidade numa perspetiva diferente através de uma participação autêntica, resolvi utilizar algumas características estruturais do Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994) e Metzler (2011): época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico e a festividade. A escolha deste modelo foi de encontro com Siedentop (1994) quando afirma que as experiências que o MED providencia aos alunos, são experiências mais completas, pois os alunos não aprendem simplesmente a praticar a modalidade, mas também a coordenar e a gerir através de uma experiência desportiva, associada à responsabilidade individual. Siedentop (1987, p. 79) afirma igualmente que este modelo tem como principal objetivo *“(...) help students become competent, literate, and enthusiastic sport participants and consumers. By competent, I mean that students acquire skill, learn to understand and be able to execute strategy, and become more knowledgeable players. By literate, I mean that students learn to understand and to value the many roles, rituals and traditions in sport and learn to discriminate between good and bad sport practices. By enthusiastic, I mean*

that students learn to want to participate in sport, and they behave toward sport in ways that serve to preserve, protect, and enhance the sport culture”.

Os pressupostos utilizados durante a UD de basquetebol mencionados anteriormente contribuíram para um maior sucesso educativo dos alunos. A filiação promovida através da divisão da turma em equipas heterógenas (intra-equipa) e homogéneas (extraequipa) promoveu um sentido de integração dos alunos, dos alunos como parte integrante de uma equipa e naturalmente, o sentimento de pertença a um grupo, sobretudo das raparigas e alunos menos dotados. A presença de um quadro competitivo formal, efetivado pela formação das equipas promovendo uma participação equitativa de todos os alunos, sempre com a presença do *fair-play* que foi enfatizado no decorrer da época desportiva, associado ao registo estatístico como forma de permitir um incentivo para o trabalho de preparação pré-competição (Mesquita & Graça, 2009), tal como é evidenciado no seguinte excerto de diário de bordo:

“Comparativamente com a aula prévia os alunos estavam mais esforçados, empenhados e motivados durante toda a aula, principalmente durante os jogos das jornadas. A cooperação e o fair-play entre as equipas melhoraram, bem como o relacionamento entre a turma.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 18 de outubro de 2016, p.34)

Considerando esta opção da aplicação de alguns pressupostos do MED e da abordagem *top-down* que planeei, também durante a lecionação das aulas ia focando aspetos que considerava importantes para a compreensão do jogo. Uma estratégia que utilizei repetidamente como auxílio à minha intervenção foi o “congelar o jogo”. Esta estratégia ajudou-me nas aulas, pois permitia que os alunos percebam o que estavam a fazer de forma errada e como deveriam proceder para terem sucesso. A sua utilização está explicada no seguinte excerto de diário de bordo:

“Quando a turma estava dividida por grupos aproveitei certas ocasiões para “congelar” o exercício; esta estratégia permitiu que os alunos tivessem mais consciência das suas ações no jogo e da forma como podiam melhorá-las (as vantagens de utilizar o pé eixo quando não se pode driblar: permite a criação do contacto visual com os restantes elementos da equipa e permite uma maior proteção da bola); facto que pude comprovar mal dava ordem para “descongelar” e seguir com o exercício.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 11 de outubro de 2016, p.30)

Também na modalidade de futebol, para facilitar a compreensão do jogo, escolhi utilizar novamente esta estratégia, como está representado no seguinte excerto de diário de bordo:

“Em primeiro lugar, a minha estratégia centrou-se nos FBP que emitia e em congelar o jogo para que percebessem o que se estava a passar e tentei que através das minhas perguntas chegassem aos seus próprios erros. Esta estratégia teve o sucesso pretendido.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 16 de maio de 2016, p.153)

À semelhança da unidade de basquetebol, a UD de voleibol, foi de encontro com o Modelo de Ensino por Pares de Metzler (2011), através da adoção de estratégias onde o ensino dos alunos era realizado através de outros alunos. Eram dadas instruções específicas e responsabilidades aos alunos “tutores”, para que estes tivessem parâmetros de observação e análise às tentativas dos alunos que estavam a ser alvo de aprendizagem. Este modelo é baseado na aceitação de permutas de aprendizagens entre os alunos, para que se reduza o tempo que estes passam na aula de EF sem FBP das suas ações (Metzler, 2011), potenciando a dependência entre os pares que

não ocorre noutros modelos instrucionais. Evidenciado na PES, tal como está explícito no seguinte excerto de diário de bordo:

“(...) decidi misturar os níveis no primeiro exercício de aquecimento para permitir que os alunos de nível 1 tivessem oportunidade de conseguirem ter mais possibilidade de sucesso na realização do passe (...) Creio que esta vontade de ajudar os colegas advém um pouco da forma como tenho conduzido as minhas aulas, sempre no sentido de se ajudarem uns aos outros e de corrigirem os colegas, com o objetivo de se ajudarem mutuamente, pelo que este método será um que irei continuar a utilizar. Uma vez que, para além de se ajudarem reciprocamente e de compreenderem melhor a matéria de ensino, também faz com que eu tenha um pequeno “exército” de ajudantes a corrigir os alunos, estando sempre todos na tarefa.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 17 de março de 2017, p.121)

No que diz respeito à **demonstração**, tal como Rink (1993) assevera, é utilizada em conjunto com a explicação verbal, com o objetivo de providenciar ao aluno duas fontes de informação, de tal forma que os alunos tentem reproduzir os movimentos que percecionam. Também Rosado e Mesquita (2009) admitem que a utilização de diferentes estratégias instrucionais, especialmente o recurso da demonstração como apresentação de tarefas motoras, de acordo com sua natureza específica, se revela particularmente eficaz. Transportando para a PES, a demonstração era planeada previamente e aliada à instrução, tendo em consideração o posicionamento em relação à turma e o posicionamento dos alunos, de maneira a permitir ter espaço suficiente para a realização da mesma, tal como é referido no excerto de diário de bordo seguinte:

“Durante a minha instrução optei sempre por aliar a demonstrar de forma a “poupar” tempo de instrução e para os alunos perceberem mais

rapidamente o que é que eu queria, facilitando a minha intervenção futura nas correções.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 25 de outubro de 2016, p.38)

A estratégia da demonstração na introdução de novos conteúdos era associada a rotinas da aula, sendo que os locais de demonstração estavam definidos desde o início de cada UD consoante a especificidade da própria modalidade, de modo a que esta fosse o mais rentável possível para a prática. O recurso a esta estratégia instrucional foi utilizado para que os alunos ficassem com uma ideia do movimento correto com o objetivo de poderem posteriormente reproduzi-lo (Rink, 1993), sendo empregado na introdução de novos conteúdos (exemplo: rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados na ginástica e lançamento na passada no basquetebol), novos conteúdos táticos (exemplo: conteúdo tático de prosseguir no voleibol e cobertura ofensiva no futebol), coreografia de turma (exemplo: disciplina semestral de Oficina de Artes na componente de Expressão Corporal).

Tendo em consideração os exemplos mencionados anteriormente, posso afirmar que a maioria das demonstrações foram realizadas pelos alunos, mas em casos pontuais, eram também realizadas por mim. A opção de maioritariamente utilizar os alunos como executantes da demonstração servia três propósitos: em primeiro lugar e de encontro com Rink (1993), o uso dos alunos na demonstração permitia-me focar a atenção nos aspetos importantes da performance, de modo a conseguir explicar exatamente o que era pretendido, como segundo ponto, permitia colocar-me no posicionamento correto para manter o grupo no campo de visão, por fim, não me colocava numa situação comprometedora na eventualidade de uma demonstração mal executada. Os pontos-chave aquando da realização da demonstração eram a garantia de uma execução completa e correta, tendo em vista a total compreensão por parte dos alunos das componentes críticas da atividade, bem como certificar-me que antes de dar início a esta, os alunos perceberam o que observaram.

Outro aspeto que era constante nas demonstrações era a realização dos movimentos *step by step* e em *slow motion*, para que todos capturassem as informações relevantes; numa fase posterior, era realizado o movimento de forma contínua para que a imagem que permanecia nas memórias seria a de um movimento real, completo e fluido, tal como acontecia na prática e era pretendido que fosse adquirido; para que a aprendizagem ocorra efetivamente, considero fundamental que os alunos adquiram o conhecimento do movimento autêntico.

Existiram também demonstrações que não foram planeadas previamente devido ao surgimento de uma dúvida de um aluno que implicou a demonstração para permitir um melhor entendimento e compreensão. Em suma, considero que a estratégia instrucional da demonstração como uma mais-valia para o ensino, permitindo um ensino de qualidade, no seguimento da linha de pensamento de Januário (1996, p. 114) “(...) *muito do que se passa na sala de aula depende da forma como o professor apresenta a informação aos alunos. Acreditamos que no ensino (e especialmente em Educação Física) também há lugar para a máxima: «mais vale uma imagem que mil palavras»*”.

Relativamente ao **questionamento**, este é considerado por Metzler (2011) como um dos métodos mais utilizados pelos professores, utilizando a interrogação como método de ensino e como uma ferramenta pedagógica. Rosado e Mesquita (2009) são de opinião que no processo de EA, a otimização dos momentos de instrução passam pela utilização do questionamento como forma de garantir a transmissão correta dos conhecimentos e o grau de compreensão da mesma, facto que tentei implementar nas aulas, de forma a perceber o nível de entendimento dos alunos relativamente às matérias lecionadas e ao conhecimento acerca das matérias que iriam ser lecionadas, tal como se pode verificar através do seguinte excerto de diário de bordo:

“Tentei sempre que instruía no início de uma atividade utilizar o questionamento como forma de relembrar as componentes críticas mais relevantes de cada situação, por lado para perceber se os alunos se lembravam do que fizeram nas últimas aulas e por outro porque desta

maneira, são obrigados a pensar no assunto e a manter um constante conhecimento relativo à matéria; esta também é uma estratégia que utilizo para interagir com os alunos de forma a mantê-los cativados durante a instrução.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 8 de novembro de 2016, p.46)

A utilização desta estratégia de instrução foi permanente ao longo de todo o ano letivo, com especial incidência na unidade de voleibol, de acordo com Rosado e Mesquita (2009, p. 101) *“a sua utilização torna-se crucial em modelos de ensino envolvendo maior interação professor-aluno (ex.: aprendizagem cooperativa ou ensino por pares) ou claramente centrados nos alunos/atletas. Quer os modelos de orientação directiva, quer os modelos de orientação não-directiva fazem deste método um procedimento decisivo”*. Esta estratégia foi utilizada predominantemente nas unidades que tinham maior duração, ao invés das mais curtas, devido a possibilitar o tempo necessário para os alunos atingirem as respostas esperadas, que não foi o suficiente, por exemplo na unidade de atletismo, ocorrendo de forma pontual.

Proferindo agora acerca do **feedback pedagógico**. Para Januário (1996, pp. 116-117), *“o feedback é definido pelo comportamento do ensino que consiste na reacção 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 fez. Este acompanhamento das actividades dos alunos, não deixando acumular erros, destacando as formas corretas de actuação, reforçando as aprendizagens e alertando-os para alguns pormenores das tarefas propostas é um factor de indiscutível importância para a realização dos objectivos pedagógicos. Após a apresentação da tarefa, a prática do aluno pressupõe acompanhamento e correcção por parte do professor com vista a uma maior eficácia da aprendizagem. É este o significado pedagógico do feedback, pois uma prática não convenientemente supervisionada origina aprendizagens erradas”*.

Rosado e Mesquita (2009) referem que após a realização de uma tarefa motora, o aluno deve receber um conjunto de informações acerca do seu desempenho na mesma tarefa, como forma de potenciar e melhorar a sua execução, mencionando o FBP como uma mais-valia para o professor no processo pedagógico. Graça e Mesquita (2006) apontam o FBP como uma medida de instrução que oferece um apoio à construção de uma aprendizagem autónoma por parte do aluno, bem como, uma forma de reforço da informação que foi emitida anteriormente à execução. Segundo Rink (1993), o FBP é a informação que os alunos recebem acerca da sua performance, como forma de manter o foco na tarefa de aprendizagem, motivando e monitorizando a resposta dos alunos. A mesma autora declara que é através do FBP que a intenção do professor em ajudar a evolução dos alunos é demonstrada, permitindo que o foco dos alunos se mantenha na tarefa, conduzindo a um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e produtivo, em coerência com Januário (1996), considerando o FBP como um fator promotor da aprendizagem.

Sarmiento et al. (1993, pp. 44-45) evidenciam quatro dimensões do FBP: objetivo, forma, direção e afetividade.

No que diz respeito ao objetivo, o FBP pode ser avaliativo, quando o professor emite um juízo ou apreciação dessa execução; prescritivo, quando o professor informa o aluno da forma como deverá realizar da vez seguinte; descritivo, quando o professor descreve a prestação, informando da forma como foi realizado e interrogativo, quando o professor questiona acerca da prestação.

Relativamente à forma, o FBP pode ser auditivo, quando o professor apenas se manifesta de forma oral; visual, quando o professor se manifesta através de gestos ou demonstração; quinestésico, quando o professor manipula o aluno e entre em contacto com este e misto, onde a reação do professor inclui pelo menos duas formas descritas anteriormente.

Em relação à direção, o FBP pode ser dirigido ao individuo, quando o professor se dirige apenas a um aluno, dirigido ao grupo, quando o professor

se dirige a mais do que um aluno, mas não à turma toda e à classe, quando o professor se dirige à turma completa.

A dimensão afetiva do FBP apenas engloba dois aspetos, FB positivo, quando o professor elogia e encoraja a prestação do aluno e FB negativo, quando a reação do professor é no sentido de denigrir a prestação do aluno.

Segundo Hoffman (1983) (cit. por Rosado & Mesquita, 2009), a reação à prestação do aluno envolve duas fases: uma primeira fase de diagnóstico e uma fase posterior de prescrição. A primeira consiste na identificação do erro, implicando sempre uma reflexão acerca da natureza e importância do mesmo, de forma a reconhecer as suas causas – esta fase está intimamente relacionada com a sensibilidade que o professor tem no reconhecimento do erro, das suas competências e essencialmente dos seus conhecimentos (conhecimento declarativo e conhecimento pedagógico do conteúdo). A fase de prescrição corresponde ao FBP que é emitido ao aluno para a correção do erro detetado anteriormente. Segundo o mesmo autor, o professor é confrontado com um processo de avaliação que resulta na diferença entre a prestação desejada e a prestação que é efetivamente realizada. Esta diferença implica uma reflexão acerca da natureza e identificação da causa desta, para que possa proceder à prescrição de uma solução, através da emissão do FBP, ou uma nova instrução e sugestão de uma tarefa de aprendizagem alternativa.

Extrapolando para a realidade da PES, as duas fases mencionadas, eram para mim de fácil execução em todas as modalidades devido aos conhecimentos que possuía, com a exceção da ginástica, onde tive de investir um pouco mais, de forma a melhorar os meus conhecimentos relativos à execução das habilidades, bem como aos erros mais frequentes. No entanto, considero que numa fase inicial, esta ligeira lacuna se traduziu em FBP menos eficazes para a evolução dos alunos. Tal como declaram Mesquita e Graça (2009, p. 83) *“uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo”*.

Rink (1993) refere que quanto mais cedo o FBP for emitido imediatamente a seguir à realização da tarefa, maior potencial tem de auxiliar o praticante a

extinguir o erro detetado; em simultâneo é importante providenciar aos alunos a informação que lhes permita perceber o que deve fazer, não dizendo apenas que a execução é correta ou incorreta, mas sim clarificar o que está a ser realizado incorretamente, fornecendo esclarecimentos acerca do que devem fazer para colmatar os erros, tal como realizei durante a prática de acordo com o referido no seguinte excerto de diário de bordo:

“Outro aspeto que tentei manter das aulas anteriores é o ciclo de feedback (FBP): sempre que dava a ordem para começar um exercício, observava a turma toda, primeiro para ver se existia algum erro geral imediato devido a não terem percebido o que era pretendido e também para determinar qual (ais) o(s) erro(s) mais importantes em que precisava de intervir. Uma estratégia que uso e acredito que me facilita a intervenção é o facto de “congelar” o exercício, desta forma os alunos percebem de imediato qual(ais) o(s) erro(s) flagrante(s) que estavam a cometer; também já ficam com uma imagem mental do que fazer.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 18 de outubro de 2016, pp.31-32)

Percebe-se, então, a importância que o FB tem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pelo que o professor deve proporcionar aos seus alunos uma grande variedade de informação para que possam evoluir e melhorar as suas habilidades e execução das tarefas. O ensino por pares torna-se, por isso, um modelo privilegiado da ação do professor, uma vez que permite multiplicar e enriquecer as possibilidades dos alunos terem acesso a informação relativa ao seu desempenho e performance. Graça e Mesquita (2006) indicam que a implementação de formas de trabalho cooperativo entre os alunos fornece ferramentas que permitem que estes se ajudem mutuamente, desenvolvendo em simultâneo competências de avaliação e observação acerca dos processos que realizam. Os mesmos autores apontam que é através da monitorização constante relativa ao seu desempenho e aprendizagem que permite tornar os alunos autónomos e agentes da sua

própria formação, uma vez que é do interesse dos praticantes interpretar os seus desempenhos, através da análise e compreensão das dificuldades encontradas na realização das tarefas.

4.1.3.3. Aula turma

Este conceito foi introduzido na primeira reunião de NE, tendo como propósito proporcionar aos alunos da turma residente uma experiência diferente da aula comum de EF, com o objetivo da formação integral dos estudantes, dando a conhecer e possibilitar novas experiências de carácter educativo e construtivo. As ideias começaram a surgir desde o primeiro momento, sempre com o foco em atividades de desporto adaptado, pois é algo que os alunos não têm muita consciência da sua existência, pelo que estava determinada em alterar esse facto. No decorrer do primeiro período letivo surgiu a oportunidade de presentear a minha turma residente do sétimo ano de escolaridade com uma conversa informal com um jogador de basquetebol em cadeiras de rodas (BCR). O testemunho, embora curto, permitiu a criação de laços entre alguns alunos da turma e o convidado, resultando numa participação ativa dos alunos e uma experiência compensadora para estes, descrito no seguinte excerto de diário de bordo:

“Creio que esta experiência foi muito gratificante para os alunos, perceberam que é possível ser atleta profissional e jogar ao mais alto nível, mesmo com dificuldades e apesar das deficiências motoras.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 15 de novembro de 2016, p.50)

Para que esta atividade pudesse passar da idealização à prática foi necessário algum planeamento, contando com o auxílio da PC e do Tiago¹³. Em primeiro lugar foi necessário garantir a presença do convidado principal, numa aula onde o espaço determinado fosse possível à realização da atividade

¹³ Nome fictício do jogador profissional de BCR

e utilização das cadeiras. O passo seguinte, desde cedo possibilitado pela PC, foi meio de transporte para transferência das cadeiras de rodas do local de armazenamento para a EC. Estando assegurado o meio de transporte, foi necessário existir a possibilidade de empréstimo das cadeiras de rodas por parte de uma equipa de basquetebol, que foi exequível através do Tiago que se prontificou a arranjar o material o que facilitou a implementação desta ideia. A aula consistiu principalmente em atividades relacionadas com a adaptação à cadeira e posteriormente jogo formal, de forma a proporcionar uma prática mais contextualizada à realidade da modalidade e do treino. Esta foi uma aula especial para os alunos, pois não é todos os dias que têm esta oportunidade e esta experiência. Creio que estas vivências são as que mais marcam os alunos na sua vida escolar e que deveriam acontecer mais vezes e alargadas, se possível, às restantes turmas da escola, pois permite que os alunos percebam que mesmo com certas incapacidades, as pessoas conseguem na mesma praticar desporto e conseguem superar-se a si mesmas. Também estas experiências possibilitam que estas modalidades sejam mais dinamizadas e que se “espalhe a palavra” para que se consiga proporcionar aos jovens um maior conhecimento e cultura desportiva acerca de modalidades que não são tão conhecidas pelo público.

4.1.3.4. Oficina de Artes, o patinho feio transformado em cisne

Ferraz et al. (2015, p. 168) especificam que a dança é “(...) *uma atividade recheada de especificidades e de estímulos capazes de um desenvolvimento saudável e harmonioso nos jovens*”, pelo que quando fui informada desta disciplina semestral de Oficina de Artes – Expressão Corporal na EC, sabia que era uma mais-valia para os alunos. Se por um lado, a dança sempre foi para mim algo que eu não nutria um grande contentamento; mesmo com experiências positivas nesta área, não fiquei muito motivada para a sua lecionação; por outro estava determinada a retirar desta experiência o melhor para a minha formação, pois sabia que iria ser algo que me iria obrigar a sair da zona de conforto e, por isso, algo positivo para a minha evolução profissional. O facto de poder observar as aulas da minha colega de estágio e

da PC durante o primeiro semestre, foi algo que me deixou mais descansada, uma vez que iria ter a possibilidade de passar pela prática, sem a pressão da lecionação das aulas.

Uma vez que a PC conhecia o meu desconforto relativo à dança, começou desde o início a colocar-me em situações que me iriam ajudar no futuro, quando fosse efetivamente a minha vez de lecionar, como exemplificado no excerto de diário de bordo que se segue:

“Outra surpresa do dia foi o desafio que a PC me propôs: no dia seguinte seria eu responsável por instruir e gerir o exercício da escrita na aula de Oficina de Artes da sua turma. Tive logo “trabalho” para a tarde inteira: dançar em frente ao espelho.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 21 de setembro de 2016, p.16)

De facto, esta foi a modalidade que requereu um maior empenho da minha parte e um maior esforço no planeamento, realização e avaliação das diferentes coreografias. Mesmo sendo uma disciplina criteriosamente estruturada, envolvia da minha parte um esforço suplementar para dar cumprimento às atividades e auxiliar os meus alunos no processo criativo. As diferentes estratégias que fui procurando ao longo do ano, desde a conversa com colegas que possuem um maior conhecimento, assistir às aulas durante o primeiro semestre e ajudar os alunos na criação das coreografias e pequenos momentos onde me era imposto pela PC liderar exercícios, permitiram-me ganhar uma confiança e entendimento extra que foi uma mais-valia para a minha formação.

“De tarde, chegou o momento da Oficina de Artes. Ordenei a mim mesma para deixar os nervos de parte. Tinha de ser capaz de me superar e só tinha de aproveitar esta oportunidade para melhorar e deixar de ver a dança como um monstro feio que nunca ia ser capaz de derrubar. Após obrigar a minha irmã a ensaiar comigo na noite anterior, sentia-me bem

mais confiante em mim própria do que estava à espera de sentir. Creio que instruí e demonstrei bem e os alunos perceberam o que era pretendido com o exercício. Apesar de já estar minimamente à espera, fiquei surpreendida com a criatividade da turma; conseguiram ter boas ideias e isso facilitou imenso a minha atuação, pois apesar de dar algumas ideias os alunos conseguiam transforma-las em algo mais criativo e original.

No fim, o meu “medo” era injustificado, o exercício foi um sucesso.”

(em O Companheiro de Viagem, Reflexão de Diário de Bordo de 22 de setembro de 2016, p.17)

Depois de assistir às aulas durante um semestre, no meu “momento da verdade”, a minha primeira aula, foi algo que esperava que enfrentasse com nervos, o que felizmente acabou por não acontecer, em grande parte devido à reação que os alunos demonstraram desde o primeiro momento, a aderir a todos os exercícios que foram propostos, sem se acanharem e até demonstraram um grande à vontade perante a turma e demonstraram ser uma turma bastante criativa, o que apenas facilitou o meu trabalho. O trabalho desenvolvido durante as atividades foi algo que me surpreendeu pela positiva. Foi notório o envolvimento dos alunos e o empenho em participar nas coreografias, tentando, mesmo com dificuldades contribuir para que a criação destas fosse algo com que ficassem satisfeitos e orgulhosos.

“Dei algum tempo no início para os grupos se prepararem para o momento formal da avaliação, também como forma de conseguir antecipar na sua generalidade, a qualidade das coreografias dos grupos. Já sabendo de antemão que tenho uma turma criativa e devido ao facto de ter acompanhado e auxiliado a criação de alguns passos, sabia que os alunos tinham elaborado coreografias interessantes.”

(em O Companheiro de Viagem, Reflexão de Diário de Bordo de 24 de março de 2017, p.126)

No decorrer desta unidade, tive de enfrentar vários desafios, pois com o passar do tempo, houve um declínio notório no empenho dos alunos, durante a preparação para a segunda avaliação e durante a abordagem do esquema de turma, aulas que tiveram de ser completamente dedicadas a dança, sendo por isso aulas mais desgastantes. Este facto levou a que durante a explicação da coreografia do esquema de turma, fosse necessário um esforço suplementar da minha parte e a inovação das estratégias de motivação da turma. Após atingir um compromisso com a turma, permitiu um avanço na coreografia, tal como demonstrado no seguinte excerto de diário de bordo:

“Este tipo de aulas foi bem mais desgastante tanto a nível físico como a nível mental para mim; foram aulas onde tive de estar constantemente em atividade, a demonstrar os passos da coreografia aos alunos, mas também a nível mental, pois tinha de estar sempre a pensar nos ditos passos, bem como a manter todo o clima de aula, desde o controlo da turma à gestão do tempo. Felizmente, após a conversa inicial, que foi suficiente para motivar os alunos, consegui ter a turma como sempre a tive, empenhada em dar o seu melhor e a cumprir com o que eu ia pedindo.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 9 de junho de 2017, p.165)

Algo que também auxiliou neste processo, foi a própria coreografia que, chegando ao momento com mais ritmo, motivou mais os alunos, pois ao terem sucesso nos passos mais rápidos, ficavam muito satisfeitos com o que tinham atingido, o que os levou a um maior empenho em aprender os passos que se seguiam.

Esta experiência no mundo da dança permitiu-me arrecadar um conhecimento especializado que não conseguia em qualquer uma das outras modalidades; efetivamente, a dança e a expressão corporal estimulam os alunos nos seus processos criativos e emocionais, permitindo uma formação mais abrangente no processo educativo dos alunos.

4.1.4. A Avaliação

O processo avaliativo deve ter como principal preocupação uma melhoria constante do processo de EA do aluno, de forma a ir ao encontro das suas carências, combatendo-as, permitindo uma evolução plena. Para que este processo tenha os efeitos desejados, em primeiro lugar, o aluno deve ter acesso aos parâmetros de avaliação, bem como aos objetivos a que se propõe, para que os parâmetros e critérios sirvam como um elemento de orientação (Gonçalves et al., 2010). Torna-se tarefa do professor permitir que os seus alunos tenham acesso a esta informação, bem como conduzi-los através do processo de ensino, de acordo com as suas potencialidades, para a meta pretendida, permitindo a sua evolução. O professor deve socorrer-se de todas as informações recolhidas no decorrer do processo de EA, tendo presente a ideia que a avaliação deve ter o pressuposto de aperfeiçoamento do ensino (Gonçalves et al., 2010).

Kiss (1987, p. 2) define a avaliação como sendo “(...) o processo de delineação, obtenção e aplicação de informações descritivas e de julgamento concernente ao mérito de objetos, à medida que revelados por suas metas, plano, implementação e resultados e para fins de tomada de decisões e de responsabilidades”, como tal as avaliações fornecem informações ao professor que posteriormente vão ser utilizadas para a tomada de decisão relativamente a um aluno. Noutra perspetiva, Carrasco (1989) afirma que a avaliação é um juízo de valor que se obtém através da comparação a uma norma estabelecida, considerando que o principal valor da avaliação constitui a deteção de deficiências de aprendizagem no momento em que esta acontece, servindo por um lado como uma ajuda e orientação constante para o aluno e por outro, uma indicação da superação dos objetivos estabelecidos, bem como do seu rendimento. Também Siedentop e Tannehill (2000) definem que a avaliação envolve a recolha, descrição e quantificação da informação acerca da performance.

Bento (2006) indica que para além da planificação e realização do ensino, a avaliação deve ser uma tarefa central na atividade do professor. O mesmo autor, discrimina ainda três momentos onde ocorre o processo de avaliação:

“1º no decurso da aula. Aqui não se pode falar propriamente de análise e avaliação do ensino. Contudo, não podem ser subvalorizadas aquelas observações que revelam, imediatamente, ao professor o grau de ressonância das suas propostas, a qualidade da estruturação do ensino e o nível das actividades desencadeadas. 2º Na parte final da aula. Trata-se de proceder, com os alunos, a uma retrospectiva sobre o decurso e os resultados da aula. 3º Após a aula e em casa. Análise e avaliação do ensino, propriamente dita, têm lugar quando se passa mais uma vez as aulas em revista e se registam os seus resultados” (Bento, 2006, p. 175), dos quais estiveram presentes durante a minha PES os primeiro e terceiro momento, com particular relevância o último, advindo de um trabalho de reflexão posterior, sem o qual não teria sido operacional uma correta atividade pedagógica.

Sintetizando, Serpa (2010, p. 158) indica que as funções da avaliação são *“(...) o facto de a avaliação permitir o esclarecimento e a melhoria dos processos de aprendizagem (tanto a nível do feedback, como da metacognição), o diagnóstico de características dos alunos, a construção de sínteses dos seus conhecimentos e desempenhos, a selecção, a prestação de constas à sociedade, o exercício da autoridade, o incentivo à motivação mediante a competição, a comunicação entendida como divulgação de representações construídas a partir de apreciações, a informação dada aos pais e/ou encarregados de educação sobre os resultados escolares e o desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais”*.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

Rosado et al. (2002) sustentam que a AD ocorre em determinados momentos que permitam ser um auxílio ao trabalho dos professores e à preparação das aulas. De acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, os seus pontos fortes e pontos fracos, a AD é utilizada para que se possa proceder a um planeamento do ensino adequado com a realidade da turma. A AD é uma análise das carências dos alunos, de forma a permitir enquadrar melhor as tarefas propostas (Barlow, 2006).

Esta avaliação deve ser realizada quando o professor pretenda introduzir uma nova UD, ou unidade temática de forma a compreender as carências que precisam de ser trabalhadas. Igualmente, como referem Gonçalves et al. (2010, p. 47) a AD tem como intenção “(...) *recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a actividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades*”.

No decorrer do ano letivo pude compreender vários aspetos acerca da realização da AD. Em primeiro lugar, percebi a sua importância no panorama de ensino de uma turma totalmente desconhecida para o professor, acontecimento com que me deparei no início do ano. Por outro lado, é importante que a ficha a ser preenchida formalmente seja um auxílio para o professor e não um acréscimo à tarefa do ensino; desta forma a grelha de avaliação deve ser a mais simplificada possível de modo a ser exequível durante a aula, tendo em consideração que apesar de ser uma aula de avaliação, ainda existe a tarefa do ensino, tal como está referenciado no excerto de diário de bordo seguinte:

“Realmente a professora bem tinha avisado que a primeira ficha que idealizei era completamente desajustada com a realidade. Mesmo tendo um maior conhecimento da modalidade e de ser mais fácil perceber a aptidão dos alunos para a prática, existem demasiadas variáveis numa aula para conseguir ter total concentração para preencher a ficha; pude comprovar isso mesmo durante a aula quando por duas vezes dois alunos se magoaram e tive de “esquecer” a avaliação, ou então reparava que um aluno, que estava noutra grupo, estava a dar chutos a uma bola e eu tinha de intervir, ou até mesmo para emitir um FBP a lembrar sobre o que tinham de fazer no campo central (estação de lançamento em apoio). Nas próximas avaliações já vou ter em consideração que fazer uma AD dos meus alunos não é apenas preencher a ficha e estar atenta ao grupo que

estou a avaliar e, por isso, devo simplificar ao máximo os parâmetros de avaliação.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 4 de outubro de 2016, p.25)

Ao longo do ano letivo, apesar de ter lecionado cinco modalidades distintas, não realizei AD em todas as modalidades. Por indicação da PC, as UD extraordinariamente curtas, como foi o caso das disciplinas de atletismo de corrida de velocidade e corrida de estafetas, onde não podia ser despendida mais uma aula para a AD. Neste caso, o ponto de partida para a elaboração do planeamento da unidade foi o nível introdutório. Esta decisão foi tomada mediante as linhas orientadoras do PCE. Também na modalidade de futebol não realizei AD formal, pois já tinha noções acerca das capacidades dos alunos, tal como indicando no excerto de diário de bordo seguinte:

“Esta metade da aula teve como objetivo realizar uma AD informal da turma. Como já tinha a noção do nível de alguns alunos devido ao facto de serem praticantes da modalidade e também tendo em atenção às restantes modalidades abordadas, apenas queria esclarecer algumas dúvidas e encontrar as surpresas, ou fomentar certezas de alguns alunos.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 28 de abril de 2017, p.141)

As grelhas utilizadas para a realização da AD centravam-se essencialmente no trabalho que iria ser desenvolvido no decorrer da UD. Desta forma, conseguia perceber as características dos meus alunos de acordo com o que estava estipulado para ensinar no PNEF e PCE.

Um das maiores dificuldades sentidas na elaboração das grelhas para a AD foi principalmente nos critérios de avaliação. Tal como foi descrito anteriormente, na primeira unidade a ser abordada, o principal erro cometido foi a quantidade exuberante de parâmetros de avaliação. Para as unidades

seguintes a preocupação preponderante era a elaboração de uma grelha que fosse simples, mas completa, de modo a ir ao encontro das necessidades, que se centravam no conhecimento das habilidades e características dos alunos. Para que esta realização fosse possível foi necessária muita reflexão individual e conjunta com os colegas do NE, sempre com a supervisão e auxílio da PC.

Com a ficha de avaliação preparada, a preocupação que se seguiu foi a de forma de avaliar. Seria melhor avaliar aluno a aluno? Ou critério a critério?

Este requisito foi algo que me preocupou essencialmente nas primeiras avaliações. Se por um lado, tinha a consciência que a avaliação deveria ser o mais eficaz e eficiente possível em relação ao tempo, não queria prejudicar nenhum aluno por ter tomado a decisão errada. Decidi experimentar das duas formas. Percebi logo que a avaliação nem sempre acontece como se deseja. Se optava por avaliar aluno a aluno, o que acontecia era que o mesmo aluno nem sempre executava todos os parâmetros no período de tempo em que o observava. Se optava por realizar a avaliação critério a critério, nem todos os alunos estavam a realizar a mesma ação. Em determinadas modalidades, como foi o caso da componente técnica de voleibol, era possível determinar a mesma ação para todos os alunos, mas na modalidade de basquetebol, era totalmente impensável.

A estratégia que adotei foi utilizar ao mesmo tempo as duas no decorrer do processo avaliativo. Desta forma, avaliava simultaneamente o aluno e o critério anotando o que observava de modo a potenciar sempre as ações dos alunos.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

Siedentop e Tannehill (2000) definem a AF como uma avaliação que possibilita um julgamento acerca da aprendizagem, sendo que esta é utilizada para providenciar uma informação contínua, permitindo dar FBP ao professor acerca do processo de evolução do aluno de acordo com objetivos delineados inicialmente. Esta avaliação supõe que exista constantes ajustamentos no processo de instrução, como forma de melhorar a performance e motivar os alunos a alcançarem os seus objetivos, tendo um caráter mais informal. Os

mesmos autores apontam três propósitos-chave para a AF: a) providencia FB ao professor e ao aluno como forma de monitorizar a aprendizagem e identificar as dificuldades; b) informa acerca da prática, através da avaliação da transmissão da informação; c) permite que os alunos consigam ter a perceção acerca da sua performance, mantendo um registo do seu progresso, identificando as suas próprias dificuldades. A AF tem como propósito permitir detetar uma deficiência no momento em que esta se manifesta no decorrer do processo de ensino para que a intervenção possa ser realizada (Carrasco, 1989), através de um processo de reflexão crítica acerca da prática, de modo a permitir perceber os avanços, retrocessos e dificuldades, impondo uma tomada de decisão que possibilite a superação dos obstáculos (Vasconcellos, 2005); o processo de AF contribui para a eficácia do ensino, por consistir na observação e interpretação dos seus efeitos, orientando desta forma, todo o processo de EA (Gonçalves et al., 2010), como está explícito no excerto de diário de bordo seguinte:

“Chegando a meio da unidade didática consigo perceber a boa evolução por parte dos alunos, mas também ainda existem alguns alunos que apesar de terem evoluído ainda têm grandes progressões pela frente.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 24 de janeiro de 2017, p.80)

Esta avaliação foi realizada no decorrer das UD's, tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino, potenciando a evolução dos alunos. Durante as aulas, sempre tive a preocupação de observar a turma e os alunos a realizar as atividades, como forma de conseguir detetar as suas principais dificuldades, intervindo no sentido de as colmatar; também no final de cada aula e cada UD, eram realizadas reflexões relativas aos acontecimentos das mesmas, retirando destas os pontos fundamentais para melhorar a atuação na prática. Através destas reuniões em NE foi possível acompanhar o progresso que estava a ser

realizado, bem como, elaborar novas e diversificadas estratégias que permitiram ultrapassar as barreiras encontradas ao longo do trajeto.

Por outro lado, o registo que mantinha em todas as aulas relativo ao comportamento e empenho permitia que tivesse uma referência relativa aos alunos. As informações que delas retirava, possibilitavam um maior conhecimento dos alunos nas aulas de EF e perceber a prestação destes aula após aula, unidade após unidade e período após período. Esta avaliação era muitas vezes catapultada para a avaliação sumativa AS, servindo como um auxílio.

Para além destas estratégias, retirava informações das reflexões que realizava no diário de bordo. Estas proporcionavam um conhecimento da evolução e retrocesso dos alunos, monitorizando a sua evolução e progresso, permitindo a alteração da abordagem dos conteúdos, procurando soluções a aplicar nas aulas que se seguiam, tal como é evidenciado no excerto de diário de bordo seguinte:

“Relativamente aos níveis de trabalho, estes sofreram ligeiras alterações, pois quis dar oportunidade a alguns alunos de passarem pela etapa mais avançada, porque já demonstravam maiores capacidades das habilidades da etapa 1, mas no entanto não tinham capacidades suficientes para conseguirem ter sucesso no nível superior, pelo que optei por manter no nível inferior, mas ao mesmo tempo dar alguns desafios para que continuassem motivados durante as aulas. Também a outros alunos tive que fazer algumas alterações durante as aulas de forma a moldar os exercícios às necessidades de cada um dos grupos de trabalho e de acordo com o nível dos alunos, como por exemplo, quando o serviço impede o normal funcionamento do jogo e a sua fluidez, deve ser retirado e substituído por algo mais simples e que esteja nivelado com as capacidades dos alunos, como o passe.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 28 de março de 2017, p.130)

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

Contrariamente à AF, que tem um caráter mais contínuo, a AS é pontual, tendo como principal característica, visar uma classificação, acontecendo no final de cada período letivo, de cada ano e de cada ciclo letivo, podendo também ocorrer no final de uma ou várias unidades de ensino que interessam avaliar globalmente (Rosado et al., 2002). Em concordância, Siedentop e Tannehill (2000, p. 181) afirmam que a AS é “(...) *assessment that provides a final judgment on learning.*”, ocorrendo no final de uma unidade de ensino, tendo uma perspectiva mais formal, com a intenção de providenciar uma avaliação da aprendizagem do aluno com o objetivo de o classificar. Esta tem como propósito determinar o sucesso final dos alunos e o patamar atingido no processo de ensino aprendizagem. Uma vez que a AS permite um juízo global do aluno e uma síntese do seu trabalho e evolução, torna-se desta maneira, a modalidade de avaliação que melhor proporciona a tomada de decisão relativa à progressão do aluno, comparando valores e resultados globais, tornando viável a comparação dos resultados com os objetivos definidos previamente (Rosado et al., 2002). Percebe-se que a AS “(...) *é o ponto final de um procedimento de avaliação quase permanente, ao longo de toda a formação*” (Barlow, 2006, p. 96).

De acordo com Rosado et al. (2002), esta modalidade de avaliação deve ser feita tendo por base uma escolha ponderada de objetivos que sejam relevantes, de acordo com os critérios evidenciados na unidade e a sua importância relativa, de modo a obter uma conceção breve. Esta forma de avaliação, na minha perspectiva a mais correta, foi a utilizada no decorrer das várias unidades didáticas, tal como referido no excerto de diário de bordo seguinte referente à avaliação da UD de voleibol:

“Para esta modalidade decidi dividir a avaliação em duas vertentes, sendo que cada uma delas ia de encontro a um objetivo mais específico que queria avaliar de acordo com o que foi trabalhado durante as aulas da unidade. Durante toda a unidade foi dado um grande enfoque tanto no

jogo e em situações de jogo, como nas habilidades técnicas, pelo que considero justo que estas também sejam avaliadas e contabilizadas.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 28 de março de 2017, p.129)

De referir que os alunos que estavam impossibilitados de realizar as atividades práticas foram sujeitos a um teste teórico, de acordo com o regulamento da disciplina para os alunos com atestado médico. Para além do teste escrito, todos os alunos que estavam dispensados da atividade prática, eram envolvidos nas atividades de diversas formas. Entre as tarefas desempenhadas, são de destaque a relação com o material (montar e desmontar e recolher o material da aula), desempenho de papéis de treinador (competia-lhes analisar os comportamentos técnicos e táticos dos colegas, tendo em vista a sua correção, como forma de possuírem um melhor entendimento acerca das habilidades motoras e competências táticas, tal como lhes era indicado no início das atividades), bem como tarefas de gestão da aula (contabilizar tempos de prática das atividades e tempos de jogo e tarefas de árbitro de jogos).

Outro aspeto que permitiu uma vivência exata das dificuldades da avaliação foi relativa ao conhecimento profundo que o professor deve possuir da grelha de avaliação, bem como dos parâmetros e critérios de avaliação. Este trabalho deve ser feito previamente à realização da própria avaliação de modo a permitir que o professor não se preocupe com a compreensão da ficha mas sim, dedicar o tempo para permitir uma observação mais eficaz que seja contribuindo para uma avaliação mais assertiva em prol do sucesso dos alunos.

Durante a PES, tive a preocupação de me inteirar completamente acerca de todas as fichas de avaliação utilizadas, estudando-as antecipadamente em aulas prévias à avaliação formal de modo a facilitar a minha atuação, tal como referido no excerto de diário de bordo seguinte:

“(...) visto que já tinha pensado na avaliação previamente para a avaliação intercalar, a tarefa tornou-se mais simples. O facto de já ter pensado na avaliação dos alunos, levou a que já conhecesse muito bem os critérios a avaliar e tinha a noção da prestação dos alunos.”

(em O Companheiro de Viagem, Reflexão de Diário de Bordo de 22 de novembro de 2016, p.56)

Os cuidados que estavam presentes na elaboração das fichas de avaliação eram sobretudo de acordo com os métodos de ensino que foram utilizados. Se a abordagem à modalidade fosse uma abordagem mais técnica (*bottom-up*), a avaliação a ser realizada iria de encontro ao que tinha sido lecionado, ou seja, na técnica. Por outro lado, se a lecionação se centrava numa abordagem *top-down*, a avaliação ia de encontro a esta realidade, sendo neste caso avaliada, por exemplo, a tomada de decisão no jogo como está explicitado no excerto de diário de bordo que se segue:

“A avaliação foi realizada durante os jogos da competição MED, sendo que os alunos foram avaliados na sua tomada de decisão que foi o epicentro das aulas desta unidade. Os itens a serem avaliados iam de encontro com as aprendizagens dos alunos, bem como os conteúdos essenciais desta forma básica de jogo (FB1): o enquadramento com o cesto, o passe e corte no sentido do cesto, a organização ofensiva e a ocupação racional do espaço, a progressão no sentido do cesto caso haja caminho livre e a defesa individual (enquadramento defensivo).”

(em O Companheiro de Viagem, Reflexão de Diário de Bordo de 22 de novembro de 2016, p.56)

Para além deste aspeto, existiam grelhas de avaliação onde os parâmetros de avaliação não tinham todos a mesma cotação relativamente à média final. Em determinadas modalidades, como foi o caso da ginástica, realizei uma média ponderada na avaliação de acordo com a importância que

os conteúdos tiveram no decorrer das aulas, bem como o tempo que foi despendido para a sua exercitação.

Também na AS as minhas preocupações relativamente à gestão do tempo, eficácia e eficiência das avaliações se manteve. Mesmo tendo uma turma reduzida com apenas vinte alunos, quis retirar o melhor proveito das avaliações para a aprendizagem dos alunos. Apesar de impor sempre um ambiente formal durante estes momentos, como a avaliação assim o exige, os momentos avaliativos eram sempre pautados pela necessidade da aprendizagem dos alunos. Desta forma, mesmo nos momentos de avaliação optei por emitir FBP aos alunos para os incentivar no caminho do sucesso. Creio que o facto de ser uma aula de avaliação não implica que não seja uma aula potenciadora de aprendizagens, como se pode verificar através do excerto de diário de bordo seguinte:

“Durante a avaliação tive a preocupação de emitir FB aos alunos, incentivando-os nas melhorias das suas ações no jogo. Creio que mesmo sendo uma aula de avaliação os alunos merecem todas as oportunidades para a sua evolução.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 22 de novembro de 2016, p.57)

4.2. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade

De acordo com as Normas Orientadoras do EP “*esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar (...) que contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre escola e o meio.*” (2016, p. 6)¹⁴. Pretende-se que o EE adquira o maior número de vivências relativas à comunidade escolar, de forma a perceber o seu contexto, para que possa contribuir para o sucesso educativos dos alunos, reforçando o papel que o professor de EF tem na escola e enquanto membro da comunidade educativa. Deste modo e segundo Lave e Wenger (1991) percebe-se que a inclusão do EE numa comunidade prática potencia as aprendizagens adquiridas no decorrer do ano de estágio. Os mesmos autores evidenciam que é na interação com o outro que o professor aprende e compreende as implicações sociais na escola, pelo que esta deve ser uma das preocupações centrais da atividade docente.

Nesta área estão englobadas as atividades de ensino e treino do Desporto Escolar (DE); compreender o papel e implicações que o cargo de diretor de turma tem na escola e na turma, percebendo as relações que estabelece nos níveis administrativo, de gestão e relações humanas, bem como nas atividades de conselho de turma e participar na gestão e organização dos projetos desenvolvidos pela escola, assumindo responsabilidades na elaboração e coordenação dos mesmos.

¹⁴ 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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

4.2.1. Da Escola em Movimento ao Basquetebol 3x3 nas escolas

Desde que fui informada que a atividade de DE ia ser desenvolvida como atividade interna na EC, através do projeto Escola em Movimento, que está dividido em três torneios distribuídos pelos três períodos letivos das modalidades de basquetebol, voleibol e futebol, que o meu objetivo era conseguir participar na experiência do basquetebol.

Tendo competido anteriormente como aluna na mesma atividade, levou a que um sentimento nostálgico se instalasse, pelo que estava focalizada em aproveitar ao máximo o esplendor que sabia que estes torneios evocam na escola.

Enquanto professora de EF, sabia que as minhas funções, em colaboração com o professor responsável pelo projeto, estariam relacionadas com os aspetos organizativos e de coordenação que uma competição deste género envolve: desde a elaboração e divulgação da atividade através da composição de um cartaz (Anexo I), às inscrições das turmas/equipas, à organização e preparação do calendário competitivo e à gestão e arbitragem nos jogos. Um aspeto que sofreu alterações dos anos transatos para este ano foi a forma de jogo aplicada durante o torneio. Previamente, o torneio era realizado em situação de jogo 3x3 a campo inteiro; uma vez que o objetivo do mesmo era assemelhar-se ao aspeto competitivo da fase distrital da competição de Basquetebol 3x3 nas escolas, que é realizada no formato de *StreetBasket*, em situação de 3x3 em meio campo, era totalmente descabido a organização de um torneio a campo inteiro, visto que as implicações táticas a nível ofensivo e defensivo são diferentes.

Durante a realização do torneio, as minhas tarefas cingiam-se à explicação e justificação da mudança de forma de jogo e à arbitragem. Apesar de no contexto de treino, existir situações onde tenho a função de arbitrar jogos, não estou sujeita ao escrutínio dos jogadores e público, ao contrário do que aconteceu durante os vários dias da realização do torneio, envolvendo um ligeiro aumento de pressão. Uma vez que o tempo de jogo era tempo corrido (sem paragens aquando da saída da bola do terreno de jogo, faltas, lances

livres ou substituições), implicava que, para permitir que existisse tempo de jogo efetivo, algumas faltas deveriam ser deixadas impunes, mantendo, no entanto, a justiça.

“Houve alturas em que foi um pouco mais complicado, pois tomei a decisão de arbitrar (justamente), mas não com todos os pormenores de um jogo formal, pois caso assim fosse, não existiria jogo, uma vez que este estava sempre a ser interrompido e o tempo a continuar a contar.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 30 de novembro de 2016, p.61)

Com esta experiência consegui perceber que o nível dos alunos demonstrado durante os jogos era bem diferente do que eu esperava. Tendo sempre em perspectiva a noção do treino, tinha conjeturado que, uma vez que estava no contexto escolar, o nível iria ser bastante inferior ao que eu estava familiarizada. Foi uma agradável surpresa perceber que, mesmo não estando ao nível do treino, existem alunos não federados com boas competências para a prática da modalidade. Isto permitiu que os jogos e o torneio em si fossem mais apelativos e, de certa maneira permitiram uma intervenção mais facilitada nos momentos decisivos. Por outro lado, foi notório o enorme espírito competitivo que emanava no pavilhão nos momentos dos jogos. O facto deste torneio implicar um apuramento dos vencedores para a fase distrital, tornou-se um enorme fator motivacional para todos os participantes, como está evidenciado no seguinte excerto de diário de bordo:

“Esta experiência de Desporto Escolar permitiu-me ter uma maior noção do nível do basquetebol que está presente na escola. Fiquei surpreendida pela positiva, pois sempre tive a ideia de que não iria existir nível de jogo que permitisse uma boa competitividade entre os alunos, mas enganei-me. Mesmo não tendo muitas bases do jogo e dos seus princípios fundamentais, os alunos eram muito empenhados, também

pele facto de existir o fator da competição e do possível apuramento para a fase interescolar.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 30 de novembro de 2016, p.61)

Após realizado o apuramento das equipas para a fase distrital, a etapa seguinte era a fase distrital. Mais uma vez, enquanto outrora participante, estava expectante para perceber a evolução que tinha ocorrido desde que participei enquanto aluna. Uma das claras mudanças existentes foi relativamente à entidade organizadora do torneio que tinha sido alterada do “*Compal Air*” para uma parceria com a Federação Portuguesa de Basquetebol, denominada de Torneio 3x3 nas Escolas. Esta transformação foi, na minha opinião, uma mais-valia para a mudança de estatuto da prova.

O planeamento desta manhã envolveu muita organização, nomeadamente de alguns aspetos que eu não tinha a mínima noção de como estruturar. Em primeiro lugar, foi necessário fazer a seleção dos alunos e a sua respetiva inscrição na plataforma, bem como garantir que os alunos levavam e entregavam a autorização para participar e respetiva saída da escola. Após esta contagem foi necessário encomendar os lanches para os alunos e reservar o autocarro. Em todas estas tarefas tive ajuda da PC, o que facilitou imenso o meu trabalho, mas também serviu para perceber toda a logística envolvida na participação de um evento do desporto escolar deste género que envolve uma saída da escola, caso um dia tenha de o preparar novamente.

No dia da prova, no momento de rumar para a escola onde se iria realizar a prova, um detalhe que me deixou perplexa foi o facto de os pais estarem presentes e quererem acompanhar os filhos para o torneio. Considero que o envolvimento dos Enc. Educ. neste tipo de provas é importante para que estes se sintam acompanhados e motivados para a prática desportiva, uma vez que nestas idades, para além dos amigos e colegas, os pais são um ponto fundamental no envolvimento dos jovens na prática desportiva.

Ao ter a sorte de ter uma PC que teve como objetivo proporcionar-me vivenciar ao máximo o meu ano de estágio, este torneio foi novamente mais

uma oportunidade para o efeito, pelo que no momento de chegada ao local do torneio, informou-me que seria eu a inscrever as equipas e a dar o aviso no secretariado que o agrupamento estava presente. Nunca tendo tido esta experiência e, por esse motivo, fui um bocado “às aranhas”, mas consegui desembaraçar-me e sei que foi a melhor decisão que poderia ter tomado, pois é algo que não sei quando terei nova oportunidade de concretizar, ficando com um conhecimento e experiência mais aprofundado.

A participação das equipas inscritas foi positiva, sendo que todas passaram a fase de grupos, das quais três equipas, infantis masculinos, iniciadas femininas e infantis femininas conseguiram lugares no pódio, com dois primeiros lugares e um terceiro lugar, respetivamente, o que ditou a passagem de duas equipas do agrupamento à fase seguinte do torneio, o campeonato regional.

Mais uma competição determinou uma nova saída da escola e como tal, uma nova organização. Desta feita, tive novamente a tarefa de reunir as autorizações necessárias para a participação dos alunos. Uma vez que esta prova era realizada a nível regional, a logística do transporte estava a cargo da Federação, sendo assim menos uma preocupação em cumprir a tarefa, apesar de já estar familiarizada com o processo. Esta fase, realizada a nível mais vasto envolvia uma maior organização, facto que pude comprovar desde a chegada ao pavilhão. Como anteriormente, foi necessário ir ao secretariado dar a presença das equipas, mas desta vez a organização forneceu a calendarização dos jogos dos escalões que estavam a participar, o que ajudou no acompanhamento das jornadas da competição e do apuramento das classificações. Nesta fase consegui estar mais presente na intervenção e auxílio durante os jogos, pelo que foi muito gratificante conseguir dar uma ajuda aos alunos nos momentos dos jogos e perceber que mesmo não sendo professora de nenhum, tinham o cuidado de prestar atenção aos conselhos que lhes eram dados.

Um dos factos que creio que poderia e deveria ser melhorado neste tipo de competições e uma vez que desta fase se apurariam as equipas para a fase nacional era a arbitragem. No momento da inscrição *online* para a prova, a

organização pedia um aluno para arbitrar os jogos. Apesar de considerar esta uma boa estratégia, pois permite um maior envolvimento dos alunos e da escola no torneio, não só na parte competitiva mas também na arbitragem, isto leva a que alguns alunos não sejam os mais aptos para esta tarefa. Uma vez que esta prova é agora organizada pela Federação Portuguesa de Basquetebol, creio que poderia auxiliar mais nesta vertente, dando oportunidade até a árbitros estagiários de poderem aumentar a sua experiência num ambiente onde não estariam tão sujeitos a críticas, como muitas vezes acontece nos contextos competitivos formais. Desta forma o torneio seria muito mais fiável e justo para todos os participantes envolvidos.

No final do dia dos distritais o sentimento que reinava nos alunos era um pouco de desilusão pelo facto de não terem conseguido o apuramento para a fase nacional, contudo, um acontecimento que acabou por beneficiar uma das equipas envolvidas da EC, foi o facto de a Coordenação Local do Desporto Escolar do Porto ter sido uma das organizadoras do evento nacional, permitindo que as duas primeiras classificadas no regional fossem diretamente apuradas para esta fase.

Como já tinha acontecido nos distritais, à chegada ao local, tive a tarefa de ir fazer a acreditação da equipa e dar a presença do agrupamento na prova; ao contrário do que aconteceu na fase anterior, não foi fornecida pela organização o quadro competitivo, adotando a estratégia de afixar e posteriormente comunicar todos os jogos de todas as tabelas. Creio que esta forma de organização, apesar de diferente é também eficaz.

Após da descoberta da tabela onde a equipa ia jogar, uma aluna descobriu que uma das equipas do mesmo escalão que estavam junto à tabela tinham três alunas federadas inscritas, o que não é permitido pelo regulamento, onde apenas podem estar inscritas duas atletas federadas. Depois de a PC apresentar este caso à organização, esta decidiu manter a equipa no torneio, mas apenas com duas federadas possibilitadas de participar. Na minha opinião a equipa deveria ter sido desclassificada, pois mesmo jogando neste torneio segundo as regras, não as cumpriu até atingir este patamar e por isso, não tem mérito para estar a competir. Este aspeto deveria ser mais averiguado pela

organização; tendo em consideração que a competição advém de uma parceria entre o DE e a Federação Portuguesa de Basquetebol, estes deviam de se certificar que as inscrições estão de acordo com as regras impostas, de forma a garantir uma competição justa para todos os participantes.

Relativamente à arbitragem, o formato das fases anteriores manteve-se para este dia, com a ajuda de alunos das escolas participantes; no entanto creio que funcionou ligeiramente melhor do que nas anteriores e que a colaboração com os árbitros estagiários também foi benéfica para ambas as partes envolvidas, no sentido em que permitiu uma maior justiça para as equipas e uma aplicação dos conhecimentos dos árbitros em contexto real.

Esta foi sem dúvida uma das melhores e mais gratificantes experiências que pude vivenciar no meu ano de estágio. O facto de poder viver novamente esta festa do basquetebol, mas agora de outra perspetiva, permitiu-me perceber muitas coisas relativas ao seu funcionamento que não tinha noção quando participei enquanto aluna, desde a organização, a preparação à logística envolvida, permitindo que ficasse com um maior conhecimento relativa à sua elaboração.

4.2.2. Corta-mato Escolar e Distrital

O Corta-mato escolar foi o primeiro grande evento a ser realizado na escola, resultando num grande nível de planeamento e empenho nas tarefas impondo que a organização da prova se iniciasse com bastante antecedência, com o envolvimento de todo o NE e dos professores de EF. Nas reuniões de preparação iniciais, o foco que foi dado pela PC foi relativamente à importância da angariação dos patrocínios, da preparação das fichas de inscrição e a garantia da presença de auxílio médico para as eventuais lesões dos alunos, sendo que posteriormente e o trabalho mais exaustivo foi a organização numérica dos dorsais e a sua distribuição pelos diferentes escalões etários. Este trabalho organizativo permitiu que a minha aprendizagem, caso um dia possa ter de realizar novamente esta prova, fosse bastante ampliada.

Na minha perspetiva o sucesso que existiu no próprio dia deveu-se, principalmente, a todo o trabalho realizado previamente. No dia anterior à prova

foi necessário colocar as marcações limitativas do percurso no terreno adjacente à escola, sendo que apenas no próprio dia se procedeu à montagem dos materiais no interior da escola, uma vez que a hora prevista para prova do primeiro escalão permitia esta organização.

No dia 15, dia da prova, não tive nenhuma tarefa diretamente atribuída, nem nenhum posto específico durante o Corta-mato, por isso ia auxiliando nas tarefas que eram precisas no momento, conseguindo desta forma ter uma noção de todo o desenrolar da prova, desde ao trabalho exaustivo no secretariado, à chamada dos alunos para o início do percurso, até a chegada à meta e à logística envolvida na ordenação dos dorsais para as classificações.

No entanto, existem situações vivenciadas que merecem ser refletidas que, no meu ponto de vista tinham contribuído para um melhor desenrolar da prova. Relativamente à distribuição inicial dos dorsais pelos alunos, que foi feita por uma professora na janela do gabinete antes das provas. Apesar de funcionar, creio que gera muita confusão à entrada do pavilhão e o aglomerado de alunos não ajuda ao trabalho da professora. Uma alternativa seria organizar e distribuir os dorsais por turmas e a entrega era feita turma a turma através do professor de EF ou diretor de turma (DT), como acontece com as turmas dos professores da escola preparatória.

Quando contactamos os bombeiros locais para o pedido de auxílio durante a manhã do corta-mato, não especificamos o número de ambulâncias, nem o número de profissionais de saúde. Apesar de todas as ocorrências que existiram foram de pouca gravidade, os operacionais estavam concentrados à entrada do pavilhão. Numa atividade deste carácter, que envolve sempre muitas quedas e alunos a sentirem-se mal, realizadas noutra local que não a escola, os meios de socorro deveriam estar descentralizados de modo a ir ao encontro aos incidentes que inevitavelmente acontecem.

Outro aspeto que poderia ser alterado, ao nível da escola e não da organização do evento, era a dispensa das aulas para os alunos tanto poderem participar, como ajudar na organização, como apoiar os colegas que participam. Desta forma creio que se evitava também o problema dos alunos que participam para faltarem às aulas (uma vez que são justificadas) e que

acabam por não se esforçarem e estragam a competitividade à prova dos restantes alunos.

Relativamente à minha turma, a maior dificuldade que senti, foi em motivar os alunos a participar na prova, uma vez que não era de participação obrigatória, contudo consegui que apenas cinco alunos não participassem, apesar de uma aluna ter desistido a meio da prova, fiquei satisfeita com a participação de todos e do seu esforço e empenho em superarem-se.

Após a realização do corta-mato na escola, sabia que se seguiria o Corta-Mato Distrital para os alunos do agrupamento que tinham conseguido o apuramento para esta fase. Para este evento desportivo não foi requerido nenhum acompanhamento logístico por parte do NE, pois foi tudo organizado pelo coordenador do desporto escolar da EC.

Não tendo ficado definido previamente a função específica de cada um, entre os professores que acompanharam os alunos, logo antes do início da primeira prova ofereci-me para ficar na meta e funil de chegada para direccionar os alunos aquando da sua chegada para o local onde se encontrava reunido o nosso grupo, no entanto, a minha colega de estágio ficou encarregue de encaminhar os alunos de um ponto para o outro, pelo qual fiquei sempre na zona da chegada.

Um ponto e motivo de contentamento foi o encontro (in)esperado de colegas estagiários que este evento me proporcionou. Durante toda a prova pude conviver com colegas de mestrado que também lá se encontravam a desempenhar as mesmas funções que eu e também, excitados com a novidade de participarem num evento desta dimensão que em tanto contribuía para a nossa experiência profissional, como está demonstrado no excerto de diário de bordo seguinte:

“Existiu, como sempre, momentos de partilha de experiência e conselhos uns aos outros, mesmo entreajuda para localizar os alunos de cada escola e claro, momentos de uma certa descontração.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 9 de fevereiro de 2016, p.92)

Toda esta experiência foi compensadora, pois permitiu que tivesse alguma responsabilidade no que respeitava ao acompanhamento dos alunos e em me certificar que estavam todos contabilizados no final de cada prova. Também consegui perceber que esta prova é uma atividade organizada pelo DE que envolve muitos participantes e alunos de diversas escolas e, como tal, uma enorme preparação e planeamento prévios de forma a permitir o bom funcionamento.

4.2.3. Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio

De acordo com as Normas Orientados do EP, o EE deve “*conceber e pôr em prática atividades de complemento curricular na escola, garantindo a sua estreita articulação com os objetivos da atividade curricular de Educação Física*” (2016, p. 6)¹⁵. Neste sentido, uma das tarefas a cumprir no desenrolar do ano de estágio foi a realização de atividades que tivessem como propósito a dinamização do desporto e atividade física na EC. Este facto foi algo que desde o começo do EP, nas reuniões de NE, que concordamos que tínhamos de deixar a nossa marca na escola, pelo que tínhamos de ter iniciativas para que tal acontecesse. Desta forma elaboramos três atividades de carácter desportivo para implementar na EC.

4.2.3.1. OK Magusto

A primeira atividade organizada pelo NE foi intitulada “OK Magusto” e teve como objetivo os festejos do dia de São Martinho na EC, pelo que decidimos juntar o útil ao agradável e proporcionar aos alunos uma atividade diferente das habituais.

A preparação para esta atividade envolveu algumas reuniões de modo a perceber quais seriam os procedimentos a realizar para que o nosso projeto fosse autorizado. Em primeiro lugar foi necessário estipular o regulamento e

¹⁵ 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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

elaborar o projeto que posteriormente tiveram de obter aprovação do diretor bem como aprovação em reunião do Conselho Pedagógico. Neste projeto foi necessário especificar os pormenores do evento, desde o seu objetivo, ao público-alvo e recursos materiais e humanos que iriam ser necessários. Na elaboração deste projeto, tivemos sempre em vista o menor gasto monetário para a escola, rentabilizando os materiais que já existentes. Após a aprovação, foi necessário especificar as regras principais para a realização dos jogos e também fazer um aval do material necessário. Completada esta fase de planeamento foi necessário passar para a divulgação do torneio, onde elaborei um cartaz atrativo para cativar a atenção dos alunos (Anexo II). Em paralelo, também divulgamos o torneio junto dos alunos. Este esforço extra revelou-se preponderante para o sucesso da atividade e para a adesão dos alunos.

Como era um torneio comemorativo alusivo ao magusto, a preparação também envolveu a colheita de castanhas que eram entregues aos alunos no final do torneio; esta colheita foi um ótimo momento de convívio para o NE, que nos proporcionou momentos de descontração dentro do planeamento que tivemos de organizar.

Este torneio teve como população-alvo as turmas do sétimo ano de escolaridade, tendo como objetivo o incentivo à prática desportiva, fomentando o desportivismo, bem como a introdução de uma nova modalidade desportiva, o Hóquei em Campo. O torneio correu conforme as expectativas, todas as equipas inscritas estiveram presentes (apesar de não estarem com todos os elementos que as constituíam), sempre entusiasmadas durante os jogos e intervalos, o que possibilitou um bom ambiente durante toda a tarde. O comportamento dos alunos foi exemplar, mostrando-se em todos os momentos empenhados e com espírito competitivo. Apesar disso, o fair-play e o bom relacionamento entre os elementos das diferentes equipas foi algo que esteve sempre presente. Um ponto positivo deste torneio e que justifica plenamente todo o trabalho que foi feito para a sua realização foi o facto que os alunos estarem divertidíssimos e até nos questionarem quando é que iria haver outro torneio para poderem participar.

“O facto de não terem ocorrido comportamentos desviantes por parte dos alunos, permitiu que existisse sempre um bom ambiente no decorrer dos jogos e nas transições entre eles (tempo que era dedicado para os alunos “treinarem” e habituarem-se aos sticks).”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 11 de novembro de 2016, p.49)

O calendário de jogos seguiu o rumo previsto, com ligeiras alterações na sequência dos jogos, devido a alguns alunos e equipas terem de se ausentar mais cedo do que o previsto e, como forma de poderem na mesma participar, fizemos algumas trocas na ordem dos jogos. Este planeamento do calendário de jogos foi sofrendo alterações durante a tarde.

Apesar de todo o sucesso na atividade, creio que uma das suas grandes limitações foi a restrição das inscrições. Uma vez que era o primeiro ano das turmas na escola e os objetivos da atividade passavam por apelar ao desportivismo e inculcar o gosto pela prática a partir dos mais novos, e consequentemente aos que iriam permanecer na escola mais tempo, foi escolhido apenas o 7º ano de escolaridade; facto que existiram algumas reclamações por parte de alunos de outros anos que gostariam de participar. Contudo, considero que foi uma boa experiência, tanto para os alunos como para mim e para o NE; foi muito gratificante sentir que o planeamento e trabalho compensam aquando da realização de algum evento na escola onde os alunos são entusiastas na sua participação, envolvendo-se em todas as atividades proporcionadas por nós. Por outro lado, foi também uma primeira experiência no planeamento e realização de uma atividade, onde consegui perceber as etapas a seguir no planeamento de um evento desportivo.

4.2.3.2. SentaVolei

Para comemorar o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (3 de dezembro), decidimos enquanto núcleo organizar uma atividade diferente alusiva a esta data, o “SENTA VOLEI”. Esta decisão teve como propósito mais

do que incentivar a prática desportiva na escola, dar a conhecer uma modalidade Paralímpica, promovendo a inclusão e igualdade.

Para a preparação desta atividade optamos por, para além da organização do torneio de voleibol sentado, proporcionar aos participantes uma experiência diferente relativa à mobilidade dos cidadãos com deficiência visual; para isso tivemos de requisitar ao gabinete de Desporto Especial da FADEUP as bengalas para o efeito e uma experiência de redução de mobilidade para o jogo de voleibol sentado.

Semelhante ao que tinha acontecido anteriormente no OK Magusto, também procedemos à preparação de um projeto para a aprovação do Conselho Pedagógico, bem como a elaboração de cartazes, regulamentos, calendários de jogos e prémios. Em contrapartida ao evento anterior, incluímos na população-alvo todos os alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), de modo a proporcionar uma participação mais alargada.

Apesar da divulgação que foi feita, onde falamos com todas as turmas que poderiam participar no torneio, apenas tivemos inscritas duas turmas, num total de três equipas. Fiquei um pouco desiludida, pois pensei que os alunos fossem aderir mais a esta iniciativa, principalmente porque foi divulgado a cada turma, e os alunos pareciam entusiasmados e curiosos com as atividades “surpresa”. No entanto, apesar de serem apenas três equipas, o torneio foi realizado.

O torneio funcionou bem, os alunos estiveram empenhados durante os jogos, mas por vezes as equipas ficaram um pouco desequilibradas e por isso foi necessário implementar regras para facilitar a ação das equipas menos hábeis (obrigatoriedade dos três toques para a bola não ser reenviada diretamente ao primeiro toque, permitindo que a equipa se organizasse mais eficazmente). Houve momentos em que devido ao desequilíbrio das equipas os alunos começaram a ficar um pouco desmotivados, nesta altura a colega do NE interveio para jogar numa das equipas e os alunos rapidamente se começaram a esforçar e a equilibrar o jogo.

As atividades paralelas de sensibilização à pessoa com deficiência visual: orientação e mobilidade, o uso da bengala e o ser guia e à pessoa com

deficiência motora: amputações e as suas restrições no jogo de voleibol sentado, foram bem conseguidas e, na minha opinião o ponto alto da atividade; os alunos estiveram muito motivados, principalmente durante a atividade com as bengalas e guia, pois era algo diferente, que apesar de não ser tabu, é algo com que os alunos e adolescentes não são confrontados com tanta frequência e por isso não pensam sobre estes assuntos e sobre as dificuldades que as pessoas encontram no seu dia-a-dia.

Apesar do torneio não ter tido tanta adesão quanto a desejada, na minha perspectiva, foi uma mais-valia para os alunos que participaram, pois conseguimos divulgar a nossa mensagem, apesar de em baixa escala. Considero, também, que este tipo de atividade deveriam ser tipo de atividades deveriam ser permanentes nas escolas, para que os alunos e toda a comunidade escolar percebessem que as limitações não são impeditivas à prática desportiva e que existem muitas modalidades que podem ser praticadas por pessoas com deficiências.

4.2.4. Meeting de Atletismo

O Meeting de Atletismo é uma atividade que é realizada nesta escola já há dez anos e na qual tive oportunidade de participar nas três primeiras edições. Obviamente este ano foi tudo muito diferente pois estava encarregue, juntamente com os meus colegas de organizar e dinamizar este evento desportivo. A primeira reunião que tivemos para começar a organização do Meeting foi muito direcionada para a compreensão da prova no geral, mais dirigido aos meus colegas, uma vez que eu já sabia de alguns pormenores do seu funcionamento, no entanto, foi interessante descobrir as singularidades de como tudo funciona nos bastidores, por detrás da cortina.

O evento é constituído por cinco provas, quatro individuais - salto em comprimento, salto em altura, velocidade e resistência - e uma em equipa, corrida de estafetas. Para além destas provas que vão acontecendo, existe também a decorrer uma competição paralela por equipas, onde cada uma das classificações das cinco provas resulta na atribuição de pontuação que depois é somada para a atribuição do prémio de equipas. Com a evolução do evento

desde o tempo em que nele participei, foi curioso aperceber-me das melhorias que aconteceram nos últimos anos, como o facto das equipas serem constituídas por seis elementos, sendo que se inscrevem quatro para cada uma das provas individuais e mais dois suplentes que entram em prova caso seja preciso substituir algum colega, que também podem participar na prova de corrida de estafetas.

Este ano, uma vez que o Meeting iria ser realizado no mesmo dia da Mostra Formativa do agrupamento, foi-nos dada a indicação de que todos os alunos do 7º e 8º ano teriam de estar envolvidos na atividade, quer como participantes, quer como juizes e caso não fosse nenhum dos casos, deveriam estar a assistir às provas dos colegas. Isto levou a que houvesse uma preocupação acrescida da nossa parte, pois tínhamos de garantir que todas as turmas inscreviam o maior número possível de alunos no maior número possível de equipas. Esta organização apesar de não ser nada complicada, tornou-se num “patinho feio”, pois tivemos de andar atrás dos alunos para que estes se inscrevessem nas provas, ou então como juizes, tarefa que competia a todos os professores de EF e que tivemos de ser nós a realizar.

Para além da preocupação com as inscrições, também tivemos outra preocupação nesta organização, o facto da previsão meteorológica indicar chuva para a manhã da prova. Visto que quatro das cinco provas são realizadas no exterior, torna-se inexecutável a realização da atividade. Normalmente, o que acontece nestas situações e que já aconteceu no passado é que a prova é adiada ou então cancelada. No entanto, neste ano, era impossível o adiamento da atividade, pelo que decidi apresentar uma solução e criar um plano B na eventualidade de não conseguirmos realizar a prova como o habitual. Este plano constituía na alteração da caracterização das provas, sendo que estas iriam estar divididas pelos dois espaços interiores, mantendo a prova de salto em altura no interior, mas num espaço diferente. Realizei uma medição do espaço interior para ser possível realizar a prova de resistência e a prova de velocidade, a corrida de estafetas foi ajustada de forma a ser possível de realizar num espaço mais diminuto (adaptação que tinha aprendido no ano anterior no MEEFEBS) e a prova de salto em comprimento foi substituída pelo

lançamento do peso, uma vez que a escola possuía material que não danificava o piso. O plano B estava pronto para ser posto em ação! Com antecedência, todo o material necessário e toda a logística da prova estava bem definida quer para o plano A, quer para o plano B, tudo estava pronto para funcionar na perfeição no dia.

Eu fiquei encarregue do secretariado e este cargo envolveu uma grande organização prévia ao dia da prova. Estava a meu encargo a organização de todas as inscrições, garantir que todas as turmas tinham participantes e conferir os alunos que estavam inscritos. Também algo que aconteceu várias vezes, foi a alteração das equipas e dos alunos que participavam em cada uma das provas. Estas mudanças obrigavam sempre a um reajuste das fichas das provas e ao dobro do trabalho. Apesar disto, tudo estava decidido e determinado para o sucesso da atividade.

Tal como previsto, na manhã do Meeting choveu, o que levou a que esquecêssemos o nosso plano original e que tivéssemos de por em prática o nosso plano B desde o início da manhã e por isso começamos logo a organizá-lo, com a ajuda das funcionárias e de alguns alunos que estavam presentes. No entanto, existiram momentos em que o São Pedro deu uma ajuda e por isso, o nosso plano B não foi executado ao pormenor, sendo que foi feita uma gestão das provas, resultante numa mistura do plano original e do plano B.

Depois de todo o trabalho que antecedeu o dia, as minhas tarefas durante a manhã foram feitas de forma muito tranquila e organizada, pelo que me permitiu conseguir ver as provas que estavam a ser realizadas. Fiquei muito feliz e orgulhosa com o sucesso que alguns alunos da minha turma tiveram nas suas provas e até festejei um pouco com eles. Tive também a oportunidade de vivenciar uma grande entreajuda por parte de todos os professores de EF, em toda a organização das provas das quais estavam encarregues, bem como nas restantes, pelo que creio que a atividade foi um sucesso.

Uma sugestão que penso que seria uma mais-valia para as próximas edições da atividade era acrescentar a prova de lançamento do peso. Apesar de não ter sido uma das provas que mais chamou a atenção dos alunos (creio também que pelo facto de ser novidade), é uma prova que tem um grande

potencial de espetacularidade que pode potenciar o envolvimento dos alunos e a grandeza da atividade.

Outro aspeto que também deve estar melhor definido é a prova de corrida de estafetas, pois existiram muitas queixas por parte dos alunos que viram as suas equipas serem desclassificadas por erros que não foram de critério geral nem aplicados a todas as equipas.

Penso que conseguimos organizar e realizar a prova com sucesso e que de certa forma conseguimos deixar a “nossa marca” para o futuro ao possibilitar a organização da prova na eventualidade de chuva, pelo que esta não necessita de ser cancelada nem adiada devido ao mau tempo.

4.2.5. Dia D – O Percurso para o Sucesso

No início do ano a PC tinha-nos informado que durante o ano iríamos estar envolvidos em três grandes eventos da escola que incidiriam principalmente no nível de autonomia crescente dada aos estagiários: o Corta-mato, onde iríamos ajudar na organização e ajudar no que fosse necessário, o Meeting de Atletismo, que seríamos nós a aplicar um projeto já elaborado em anos anteriores e o Dia D, que estaria inteiramente à nossa responsabilidade, desde a ideia, ao projeto, ao planeamento e execução.

Desde logo começamos em grupo a pensar em algumas ideias para o nosso dia D, desde desportos adaptados, a uma aula de defesa pessoal, a um evento multidesportivo. Por fim, acabamos por concordar em convidar a equipa de andebol do FCPorto para realizar uma manhã desportiva com os alunos das nossas turmas do 7ºano, onde no início iriam assistir a uma pequena palestra do treinador acerca do “Percurso para o Sucesso” e depois iriam realizar uns exercícios em estações com os jogadores, culminando num jogo entre todos.

“Acreditamos que esta experiência será um marco para a vida dos alunos, pois vão conhecer uma realidade diferente, onde vão estar em contacto com jogadores profissionais de andebol, o que não é algo com que estão habituados. Também a experiência que será transmitida pelo Ricardo no início acerca do seu percurso profissional será algo que

espero que os motive a nunca desistirem dos seus objetivos e tentarem sempre ir mais além e procurar alcançar o topo.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 31 de janeiro de 2017, p.86)

O facto de esta atividade envolver pessoas de fora, o que levava a que grande parte do sucesso não estivesse inteiramente relacionado com a nossa prestação deixou-me um pouco inquieta, pois gosto de ter sempre tudo controlado. Também o facto da organização e planeamento poderem ter sido um pouco descuidados, deixou-me com a sensação que tanto eu, como os meus colegas podíamos ter feito melhor e que tínhamos capacidades para melhor. No entanto, tive de deixar os nervos de lado e preocupar-me com o que estava ao meu alcance, a preparação. Criei um cartaz ilusivo ao evento (Anexo III) para divulgar a atividade na escola (mesmo sendo apenas para as nossas turmas residentes do 7º ano, consideramos importante a participação passiva da comunidade educativa).

Depois de tudo montado e organizado para a atividade, apenas restava esperar a chegada da equipa, algo que foi em clima de grande euforia por parte dos alunos.

Dando início à nossa atividade, o treinador, Ricardo Costa, apresentou todos os jogadores e equipa técnica; de seguida, foi um dos momentos mais importantes da atividade, onde os capitães da equipa falaram aos alunos acerca do tema da nossa atividade, “O Percurso para o Sucesso”, onde explicaram um pouco do seu percurso a nível académico e desportivo, de como é possível, com esforço e dedicação conciliar as duas vertentes e que nada é impossível desde que os alunos se empenhem e procurem atingir os seus objetivos. Após esta breve exposição, foi altura de passar para a segunda parte da atividade que consistia num circuito de oito estações em que, em cada uma delas estavam sempre dois jogadores e cinco alunos a realizar diversos exercícios e atividades.

Foi claro que todos os alunos que participaram nesta atividade estavam radiantes com a experiência que lhes foi proporcionada e em grande parte,

este sucesso deveu-se à disponibilidade de todos os jogadores em interagirem com os participantes, sempre prontos para esclarecer qualquer dúvida e sempre com boa disposição. A terceira parte desta atividade consistia num jogo de demonstração de andebol por parte da equipa. Uma decisão que tomamos e que funcionou muito bem para o momento foi fazer uma equipa, pela qual estariam os alunos a apoiar, enquanto a equipa adversária era o treinador Ricardo que seleccionava. Este momento de “*showtime*” foi um êxito, pois todos os alunos estavam constantemente a apoiar os jogadores e pela equipa do FCPorto. Uma das partes que acredito que tenha sido de maior interesse para os alunos, foi o momento das fotografias e autógrafos dos jogadores, pois foi algo que vão ter para mais tarde recordar. Para terminar a atividade, realizamos um mini-torneio de andebol, onde organizamos os alunos por equipas e eles jogaram uns contra os outros.

Apesar de alguns erros cometidos durante o planeamento, acredito que a atividade tenha sido um sucesso e que tanto os alunos que participaram, como os alunos que assistiram, como os professores que estiveram presentes, gostaram da atividade e do momento que partilharam com os jogadores.

4.2.6. Direção de Turma

4.2.6.1. As implicações do cargo de Diretor de Turma

O cargo de DT é atribuído pelo diretor a um dos professores da turma em questão, possuindo as seguintes competências de acordo com o Artigo 7º, do Decreto Regulamentar nº10/99 (1999): “2 – *Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:*

a) *Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;*

b) *Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*

c) *Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;*

d) *Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;*

e) *Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;*

f) *Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”* (p. 4492).

Ao cargo de DT são reconhecidas diversas funções, nomeadamente, comunicar com os pais caso seja necessário a sua ida à escola, informar, coordenar e dirigir reuniões do Conselho de Turma (CT) e promover a resolução de problemas mediando os conflitos existentes (Zenhas, 2006). Sendo um cargo fundamental na organização escolar, uma vez que funciona como elo de ligação entre a escola e a família, espera-se que possua determinados requisitos fundamentais.

O perfil do DT, de acordo com o Regulamento Interno da EC, afirma que este deverá demonstrar “(...) *competência pedagógica; capacidade de liderança; bom relacionamento com a comunidade educativa; compreensão e firmeza; bom senso e ponderação; dinamismo e método de trabalho; facilidade de comunicação; capacidade de gerir conflitos e solucionar problemas*”. Também a sua capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal representam características essenciais para o cargo. Estas características são fundamentais para que o DT consiga atenuar a barreira existente entre a ligação escola-família, proporcionando um relação de colaboração entre as duas (Zenhas, 2006).

De acordo com Peixoto e Oliveira (2003) o DT possui três domínios de atuação que são difusos entre si: o domínio administrativo-burocrático, o domínio pedagógico-curricular e o domínio das relações interpessoais. No que diz respeito ao domínio administrativo-burocrático, estão incluídas aqui todas as tarefas relacionadas com a atuação com a organização escolar, bem como toda a legislação e regulamentação da ação do DT; é neste domínio que se

formalizam todos os documentos relativos à tomada de decisão, tais como “os registos de faltas, os registo e impressos a preencher nas reuniões de avaliação (...), as actas, os procedimentos relacionados com processos disciplinares bem como todo o tipo de documentação produzida pela instituição escolar e referenciada no respectivo regulamento interno.” (Peixoto & Oliveira, 2003, pp. 32-33).

“Durante o tempo que tive com a professora tive a oportunidade de aprender alguns procedimentos mais burocráticos, como justificar as faltas, a comunicação com os Encarregados de Educação (Enc. Educ.) através das cadernetas dos alunos e do programa Inovar Alunos que está à disposição dos professores e que facilita muito o trabalho dos diretores de turma, pois permite recolher informações específicas de cada aluno e da turma no geral de forma mais eficazmente do que acontecia em anos transatos com a utilização do “livro de ponto” (Registo Diário da Turma). Apesar de ter estado relativamente pouco tempo com a professora, sinto que aprendi informações importantes que serão úteis caso um dia tenha ao meu encargo uma direção de turma.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 8 de fevereiro de 2017, p.90)

É este domínio que requer um maior tempo do DT e que obriga a uma maior burocracia e organização, pela sua importância formal e institucional. Também as reuniões do Conselho de Diretores de Turma são ocupadas com a transmissão de informações e esclarecimentos que vão no sentido de operacionalizar os procedimentos exigidos neste domínio, tal como tive a oportunidade de vivenciar.

“Durante esta reunião foram abordados muitos assuntos importantes para esta fase que se aproxima das reuniões de avaliação do 1º período. Também foi assunto os planos de acompanhamento pedagógico que inclui as estratégias a implementar com o objetivo de melhorar o

aproveitamento de um determinado aluno face às suas dificuldades e Programas de Tutoria. Falou-se de algumas regras relativas à marcação dos testes, que não devem ser marcados mais de três na mesma semana e apenas um por dia.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 30 de novembro de 2016, p.62)

O domínio pedagógico-curricular no papel do DT diz respeito à “(...) *redefinição do currículo e à orientação na construção de projetos pedagogicamente contextualizados (...)*” (Peixoto & Oliveira, 2003, p. 46). É neste domínio que a importância do CT está presente enquanto responsável pela adequação do currículo ao contexto específico de cada turma, ao qual deve ser liderado pelo DT.

No domínio das relações interpessoais estão incluídas todas as atuações ao “ (...) *nível sócio-afetivo (inerente às interações e à gestão relacional criadas entre pares e com outros elementos da comunidade educativa)*” (Peixoto & Oliveira, 2003, pp. 60-61). Considera-se que a relação com os alunos é uma das particularidades cruciais na atuação enquanto DT, pois, regra geral, é o que conhece melhor os alunos devido à sua interação sistemática através do acompanhamento de todos os registos respeitantes aos alunos e também porque contacta com os Encarregados de Educação (Enc. Educ.); como tal e segundo Peixoto e Oliveira (2003, p. 64) “*pretende-se que ele seja agente da orientação educativa, uma espécie de tutor, voltado para a dimensão das aprendizagens não só a nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno*”.

Tal como está descrito nas Normas do EP (2016)¹⁶, o EE deve “*compreender o papel do diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas*”. Percebe-se então a importância deste acompanhamento no decorrer do ano de EP, de modo a permitir um melhor entendimento dos alunos da turma, bem como

¹⁶ *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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

perceber todas as implicações que um cargo desta natureza implica na vida profissional de um professor.

“Esta experiência é essencial para uma melhor compreensão dos alunos da minha turma, pois mesmo conseguindo conhecer os alunos com apenas 100 minutos de aula por semana, este conhecimento não é o profundo como o que uma DT tem acesso no seu trabalho diário. Alguns dos problemas dos alunos eu já tinha tido conhecimento através de conversas com a professora e confesso que existem certos pormenores que, quer queira, quer não queira, acabam por influenciar a maneira como me vou relacionar com os meus alunos, pois percebo que certos comportamentos possam de certa forma estar justificados e que não existe muito da vida de um aluno que não conheço e que acaba por mudar a minha forma de ver o aluno.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 8 de fevereiro de 2017, p.90)

4.2.6.2. Conselhos de Turma

De acordo com o Artigo 81º, alínea n) do Regulamento Interno, compete ao DT *“Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:*

- i. Avaliação da dinâmica global da turma;*
- ii. Planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar;*
- iii. Formalização da avaliação formativa e da avaliação sumativa”.*

O mesmo documento no Artigo 82º declara que o CT é composto por todos os professores da turma, um representante dos pais e Enc. Educ., o delegado ou subdelegado de turma, sendo que nas reuniões onde são discutidas as avaliações dos alunos, apenas participam os docentes.

Numa primeira reunião de CT, reunião de avaliação intercalar, o procedimento tomado foi em primeiro lugar a apresentação de uma breve caracterização da turma, de grande importância para que se possa conhecer um pouco as particularidades de cada aluno, em concordância com Roldão

(2007, p. 5) quando afirma que “*se o diretor de turma partir deste trabalho prévio de análise da situação, pode, em contrapartida, situar os docentes na realidade com que vão trabalhar e promover, nos conselhos, o debate sobre as estratégias a implementar para superar dificuldades identificadas*”.

Posteriormente foram abordadas as peculiaridades da turma, bem como uma breve discussão acerca do comportamento e empenho nas aulas. Algo que também foi curioso observar, foi o facto de existirem opiniões dispares entre a disciplina de EF e as restantes. Se por um lado, os professores lamentavam a falta de empenho dos alunos nas atividades, atrasos contínuos em chegar à sala de aula, na minha disciplina o que eu sempre observei, foi um interesse em realizarem todas as tarefas propostas, sempre preparados antes do final do tempo disponível para se equiparem no início da aula, pelo que estavam sempre determinados em chegar sem atraso à minha aula.

Outro aspeto que também verifiquei, nas disciplinas em geral, foi altura de debater acerca do comportamento destes. De forma surpreendente, os alunos mais apontados pelos professores foram os alunos que melhor comportamento demonstravam ter na minha aula, ou então que mais evoluíram no seu comportamento. De certa forma, acredito que os alunos sejam capazes de ter o comportamento que foi descrito pelos professores, contudo, também reconhecia a capacidade destes se portarem bem, de se empenharem e estarem atentos.

“(...) consegui perceber a dinâmica e funcionamento de uma reunião de conselho de turma, algo que nunca tive a noção de como decorria.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 27 de outubro de 2016, p.41)

Na segunda e terceira reuniões em que estive presente, da turma partilhada e turma residente, que eram reuniões de avaliação pude perceber que são reuniões que envolvem muita mais organização do que a anterior. Ambas as reuniões seguiram o mesmo rumo, foram faladas as notas de todas as disciplinas de todos os alunos e do seu aproveitamento geral, com algumas retificações de notas por parte dos professores, com a exceção dos alunos

NEE, que foram discutidos com mais pormenor. Foram também contabilizados os alunos com uma ou duas negativas, alunos com mais de duas negativas, alunos com todas as notas positiva, alunos com a maioria de notas 4 e 5. Desta forma sinalizou-se os alunos que teriam de ser sujeitos a um plano de acompanhamento pedagógico, no qual é feita a caracterização do aluno ao nível das atitudes e conhecimentos, bem como estratégias que irão ser aplicadas pelos professores para superar as dificuldades. Por fim, foram discutidos outros assuntos, como as atividades realizadas durante o período escolar, o Projeto de Educação Sexual e a DT anota as datas dos testes para o período seguinte.

“Depois de ter estado presente na reunião de diretores de turma do ensino básico, tinha ficado com a ideia que a ata que tinha de ser elaborada iria ser muito trabalhosa, mas depois quando tive a oportunidade de ficar ao lado da professora cooperante a rever a ata entre as reuniões é que me consciencializei realmente com o trabalho que é preciso. Estas reuniões são extensas, que envolvem muita informação e muita organização que são necessárias ficar em ata e que implicam muita concentração e principalmente paciência para elaborar.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 20 de dezembro de 2016, pp.68-69)

4.2.6.3. Relacionamento com os Encarregados de Educação

Uma das competências básicas do DT é a capacidade de relacionamento com os Enc. Educ. no sentido de promover uma boa relação entre a escola e a família, servindo como mediador. É neste sentido que o DT deve ter como objetivo transplantar os obstáculos que por vezes afastam os Enc. Educ. da escola (Zenhas, 2006).

Uma das formas que o DT tem de combater este afastamento é a realização de reuniões com os Enc. Educ. potenciando o envolvimento dos mesmos. Segundo Estrela e Villas-Boas (1997) (cit. por Zenhas, 2006) estas reuniões devem ter como propósito consciencializar os pais acerca da importância da família e meio familiar no desenvolvimento da criança e a

qualidade educativa que esta tem na formação. Estas reuniões devem dispor de uma preparação prévia que envolva a preparação para a reunião e a respetiva condução da mesma (Henderson et. al, 1994, cit. por Zenhas, 2006).

Na preparação para a reunião, o DT deve definir previamente as suas finalidades e clarificar os objetivos da reunião, transmitindo toda esta informação na convocatória que deve ser enviada aos Enc. Educ. Posteriormente na condução da reunião, o DT deve focar a sua intervenção de forma pragmática em função dos objetivos delineados anteriormente.

Na minha PES tive a oportunidade de estar presente numa reunião com os Enc. Educ., onde pude perceber todas estas características, desde a sua preparação prévia, como o seu funcionamento e desenrolar, como é evidenciado no excerto de diário de bordo que se segue:

“Para ter uma experiência mais abrangente, marcamos uma reunião para esta tarde para que me pudesse explicar o que se passava nestas reuniões e quais eram os documentos que deveria levar e que deveria de entregar aos EE. Rapidamente percebi que este tipo de reuniões são de carácter mais informativo para os pais; trata-se de fornecer as informações relativamente às notas, às faltas dos alunos.

Já na reunião consegui tirar outro tipo de aprendizagens mais relativas à turma e aos Enc. Educ. Em primeiro lugar fiquei um pouco surpreendida por estarem tão poucos pais no início da reunião e, mesmo após aparecerem alguns atrasados, ainda faltavam quase metade. (...) Outro aspeto que também me apercebi é o facto de os alunos alterarem certos factos quando comunicam algo aos pais relativo à escola, pelo que esta reunião serviu também para esclarecer dúvidas dos pais.

Fiquei satisfeita por perceber que os pais têm interesse no que os filhos fazem na minha disciplina e que se preocupam em saber se estão a ter sucesso, como é o seu comportamento e empenho nas aulas.

Com esta experiência consegui aprender o funcionamento de uma reunião de entrega de notas aos EE, perceber toda a preparação que nela envolve e principalmente consegui perceber melhor os alunos que tenho

em função dos seus pais, pois o interesse demonstrado pelos pais traduz muito o interesse demonstrado pelos alunos.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 2 de maio de 2017, pp.144-145)

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Continuum existencial da Reflexão

De acordo com o descrito nas Normas orientadoras do EP¹⁷, o objetivo da FADEUP é formar “*um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes (...)*” (p. 3). Desde o primeiro ano do MEEFEBs que nos foi colocado o desafio de refletir e questionar acerca de todos os nossos trabalhos e aulas (ou partes de aulas) que lecionávamos nas unidades curriculares de Didática. Isto sempre foi algo que não compreendi, nem considerava importante para a minha formação. Facto é que após este ano de EP, a minha perspetiva relativamente à reflexão alterou consideravelmente, pois segundo Albuquerque et al. (2005, p. 18) “*(...) ser reflexivo não pode ser uma atitude temporária e inconsequente, ela tem de ser perene e consistente, ou seja, tem de assumir-se como uma forma de estar em educação*”.

Segundo Alarcão (1996b, p. 175) “*(...) ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido*” e “*a reflexão (...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de verdade e justiça*”, algo que é inerente e deve caracterizar a prática profissional docente tanto na formação inicial como no decorrer da carreira profissional.

Partindo do pressuposto de Lalanda e Abrantes (1996, p. 54) que “*o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso*”, percebe-se a importância da reflexão na formação inicial de professores, tendo em vista a evolução do EE. Da mesma forma, a evolução do EE desenvolve-se de acordo com a resolução de problemáticas inerentes à sua prática pedagógica, corroborado por Lalanda e Abrantes (1996, p. 49) ao afirmar que “*quando nos encontramos numa situação problemática, o nosso desejo é vê-la resolvida o mais depressa possível*”. As mesmas autoras acrescentam que a

¹⁷ 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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

evolução através de um ensino e prática reflexiva em simultâneo com a preocupação de pensar criticamente sobre os assuntos leva a que os professores devam ser monitores e avaliadores das suas práticas, permitindo uma aprendizagem mais perceptível.

Empregando a realidade da PES, foi através da reflexão oral que procurei combater as dificuldades com que me deparava e através da reflexão escrita que procurava sintetizar as minhas estratégias. Todos os acontecimentos da prática pedagógica eram objeto de reflexão, quer individual, quer em sede de NE. Através deste exercício constante, foi exequível a resolução de problemas e evolução de aprendizagens. O processo de construção reflexivo envolveu muito empenho e só foi possível através da constante preocupação que a PC demonstrava e emitia no dia-a-dia do EP. Este processo tinha por base o pensamento crítico e justificação de todos os acontecimentos e preocupações que emergiam da nossa atuação. Igualmente, Bento (2006, p. 174) afirma que *“(...) a análise e a avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”*, pelo que se entende que o professor deva ter sempre atenção especial à avaliação do seu ensino através de uma prática reflexiva permanente. O mesmo autor indica que sem uma reflexão constante da sua prática, um professor não consegue avaliar a sua própria atividade pedagógica, não possuindo controlo na qualidade do seu ensino.

Alarcão (1996b, p. 181) defende que *“o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”*. Esta vivência reflexiva apenas foi possível com a ajuda da PC e dos meus colegas do NE. Desde os primeiros momentos que a PC nos incentivou a refletir sobre os assuntos que iam acontecendo na nossa prática e tudo aquilo que tivéssemos necessidade de refletir, com vista ao nosso desenvolvimento profissional, em conformidade com Amaral et al. (1996, pp. 93-97) ao afirmar que *“(...) o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso”*, bem como ser *“o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos”*.

Partindo do pressuposto que a capacidade reflexiva deve ser aprimorada através das condições apresentadas pelo PC, esta foi a atitude por si adotada. Desde o início da realização da PES que criou estratégias para incutir em nós um pensamento reflexivo e crítico relativamente aos assuntos abordados. Apresentou-nos um guião base que nos serviria de auxílio para as primeiras reflexões, do qual teríamos de evoluir e procurar os nossos próprios desafios da prática. Foi através da observação das aulas da própria e dos colegas de NE que procurou promover desafios reflexivos que permitissem um melhor desenvolvimento da prática reflexiva que deveríamos assumir.

Schön (1987) (cit. por Amaral et al., 1996) define quatro dimensões da reflexão: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Da mesma forma, Amaral et al. (1996, p. 97) indicam que o conhecimento na ação é “(...) o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação”, é um conhecimento “(...) dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação”, existindo na prática, exemplificado pelo seguinte excerto de diário de bordo:

“A minha instrução foi clara e os alunos perceberam bem o que era pedido em cada exercício e o que deveriam fazer para terem sucesso; sempre que dava a ordem para começar o exercício, observava a turma para ter a certeza de que tinha ficado claro o objetivo e que os alunos estivessem em atividade. Após detetar um erro tentava sempre “congelar” o exercício e perguntar ao grupo ou ao aluno qual (ais) o (s) erro (s) que existiam, de maneira a que os alunos se apercebessem do que estavam a fazer mal, o que tinham de melhorar e como o deveriam fazer. Creio que devido ao meu conhecimento da modalidade, a minha atuação relativamente à instrução e ao FBP fica facilitada, uma vez que se torna mais fácil diagnosticar os erros e explicar as componentes críticas mais importantes para iniciar a atividade.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 25 de outubro de 2016, p.38-39)

A reflexão na ação “(...) ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e vai reformulando, ajustando-se assim a situações novas que vão surgindo” (p. 97), subsistindo na PES, exemplificado pelo seguinte excerto de diário de bordo:

“No segundo exercício da “Resposta ao estímulo”, devido ao barulho que estava no pavilhão reparei que os alunos tinham alguma dificuldade em ouvirem o estímulo das palmas que era feito, facto que rapidamente foi corrigido, utilizando um apito no lugar das palmas. Este pormenor fez toda a diferença neste exercício, permitindo atingir o objetivo delineado.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 23 de setembro de 2016, p.18)

A reflexão sobre a ação ocorre quando “(...) o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente” (p. 97); esta reflexão realizada posteriormente à prática permite que o professor perceba quais as lacunas e como resolvê-las, vivenciada na PES, descrito no seguinte excerto de diário de bordo:

“Tentei durante a instrução dos exercícios quando a turma ficava muito ruidosa, ficar em silêncio até que todos percebessem e parassem de falar, mas esta estratégia nem sempre resultou, portanto na próxima aula irei utilizar uma estratégia diferente: vou colocá-los em linha afastados uns dos outros para não permitir que falem tanto para o colega do lado e reforçar a regra do silêncio.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 20 de setembro de 2016, p.13)

Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação “(...) é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (p. 97); o mesmo autor designa esta reflexão como uma meta-reflexão que concede ao professor o processo de

desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, agir e deslindar problemas. Igualmente Alarcão (1996a) defende que esta dimensão da reflexão permite que o profissional seja capaz de progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer.

Estas quatro dimensões da reflexão estiveram presentes no decorrer do ano de EP (tal como se pode verificar nos excertos de diários de bordo apresentados anteriormente), pois todos estes têm lugar no mundo da prática profissional, uma vez que permite experimentar e cometer erros, tomar consciência desses erros e experimentar novamente de modo diferente (Amaral et al., 1996). Também Camilo Cunha (2008, p. 76) salienta que “(...) o professor, nesta conduta, atingirá um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que lhe possibilitará melhorar as estratégias de resolução do problema (...)”.

Confesso que a reflexão foi para mim o mais complicado deste ano de EP. Não querendo com isto afirmar que não refletia, sempre senti dificuldade em colocar em palavras os sentimentos e preocupações que fui sentindo no decorrer do ano letivo. Sentia mais facilidade em refletir sobre os assuntos mentalmente, procurar as soluções e estratégias através do turbilhão de pensamentos que percorriam a minha cabeça.

Esta situação levou a que inicialmente a minha reflexão era iminentemente descritiva, algo que tentei combater ao longo da prática. No entanto, sentia a necessidade de numa primeira instância descrever os acontecimentos e posteriormente procurar estratégias para os suprimir. Alarcão (1996b, p. 182) corrobora que “só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio ver como altero – e se altero – a minha praxis educativa”.

O facto de conseguir pensar concretamente sobre os assuntos permitia-me uma capacidade de reflexão na ação que sempre me beneficiou na prática. Algo que a PC sempre estimulou nas aulas que lecionávamos era o “sair da aula”, destinar um tempo para observarmos o que estava a acontecer e agir em

conformidade, algo que sentia muita necessidade em realizar. Estes acontecimentos exigiam competência e eficiência que me conduzia ao pensamento reflexivo capaz de alterar e melhorar a minha ação imediata.

O ato reflexivo permite uma (re)construção de saberes, constituindo-se parte fundamental da prática dos EE, suavizando a barreira entre a teoria e a prática, uma vez que se procura que a reflexão seja uma ponte de ligação entre as duas numa constância onde a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (Amaral et al., 1996). Desta forma os professores reflexivos devem ter a capacidade de criticar e aprofundar os seus conhecimentos e teorias sobre a prática, utilizando a reflexão como base de todo este processo (Amaral et al., 1996), transformando a prática num “(...) *campo de reflexão teórica estruturadora da acção*”.

Monterio e Monteiro (1996, p. 2) sustentam que “*os professores eficazes têm uma atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva (...) orientada para a resolução de problemas*”. Os mesmos autores afirmam que o facto de os professores principiantes experienciarem sentimentos de frustração nos primeiros anos de ensino pode ser atenuado através da reflexão sobre a prática que auxilie os EE a enfrentar as situações numa atitude de resolução de problemáticas.

Desta forma percebe-se a importância que a reflexão tem no âmbito do EP na formação inicial do profissional docente. Particularmente para os professores em início de carreira, como é o caso dos EE, a reflexão torna-se um aspeto fundamental das suas práticas que a sustenta e justifica, dando-lhe sentido.

4.3.1.1. Observar, Absorver: aprender com os erros que nunca preciso de cometer

Brito (1994, p. 11) declara que a observação é “(...) *olhar com atenção, examinar para estudo (...)*” e engloba desde o “olhar e ver” até ao estudo sistemático de comportamentos e situações. Do mesmo modo, Damas e Ketele (1985) afirmam que este processo requer um ato de atenção e concentração

por parte do observador; pretende-se que o observador retire e selecione um determinado número de informações que sejam pertinentes, entre o alargado leque de informações possíveis. Estas informações devem ir de encontro da problemática que emerge da prática.

Estrela (1986) sugere que o professor para intervir na prática de forma fundamentada, tem em primeira instância, saber observar e problematizar, interrogando a sua realidade através da construção de hipóteses. Igualmente Damas e Ketele (1985) indicam que a observação poderá ser considerada como uma ferramenta ao método pedagógico. Também Sarmiento (2004, p. 15) declara que *“a observação é um instrumento integrado na eficácia global do processo pedagógico e humano e a sua prática denota exactamente a continuidade da aprendizagem como parte integrante do processo de desenvolvimento”*.

Percebe-se a importância que a observação tem no processo de formação dos EE. É através desta que o EE encontra variados acontecimentos que permitem um maior reportório de vivências reflexivas. Estes saberes proporcionados pela observação permitem ao EE ter um maior conhecimento dos erros que não devem cometer, bem como estratégias a adotar.

No decurso do EP, existiram duas formas de observação: a observação que era realizada às minhas aulas pela PC e pelo NE e a observação efetuada às aulas dos colegas de NE e às aulas da PC. Estas duas observações, apesar de terem o mesmo objetivo de melhoria das práticas pedagógicas, tiveram propósitos diferentes.

A observação que era realizada às minhas aulas, servia o propósito de, tal como Estrela (1986) sustenta, facilitar a tomada de consciência de mim própria perante as minhas ações. Estas observações eram encaradas como momentos de formação, onde eram realizadas reflexões críticas de todos os pormenores da prática, tendo em atenção três grandes temas: controlo da turma, gestão do tempo de aula e instrução. Foi através destas observações que fui alvo que pude identificar um dos problemas na instrução que enfrentei no início do ano, ilustrado no excerto de diário de bordo que se segue:

“(...) um dos comentários feitos pelos meus colegas de estágio e pela PC (algo que não tinha noção) é que não consigo projetar bem a voz; julgo que é uma característica muito importante para um professor e que pensava já estar adquirida, algo que tenho de treinar e tentar melhorar na próxima aula.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 18 de outubro de 2016, p. 31)

Para além da observação que era realizada às minhas aulas, eram igualmente observadas as aulas dos colegas de NE. De acordo com Estrela (1986, p. 62), esta estratégia de observação permite *“(...) tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação. Para isso, a observação poderá ajudar o professor a:*

- reconhecer e identificar fenómenos;*
- apreender relações sequenciais e causais;*
- ser sensível às reacções dos alunos;*
- pôr problemas e verificar soluções;*
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;*
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;*
- realizar a síntese entre teoria e prática”.*

Estas observações permitiram por um lado ajudar os meus colegas e por outro, alertar-me para determinadas preocupações a reter para as minhas aulas. Era com curiosidade que observava as aulas dos meus colegas e procurava encontrar os pontos fortes e fracos que nela encontrava. Socorria-me dos pontos fortes, para melhorar as minhas práticas e memorizava os pontos fracos como algo a evitar nas minhas aulas. A observação permitiu que conseguisse perceber o que era benéfico para ser implementado na minha turma e aspetos que deveria evitar. Essencialmente catapultava para a minha leção estratégias que considerava importantes, como a demonstração aliada à instrução. Da mesma forma, procurava perceber os erros dos meus colegas para posteriormente tentar que estes não fossem cometidos,

principalmente ao nível da emissão de FBP e respetivo ciclo de FBP, deslocamentos pelo meio do espaço e erros na instrução.

De igual forma, procurei assistir às aulas da PC. Como professora experiente, tinha certamente algo a transmitir e as suas aulas eram vivenciadas como fonte de conhecimento que auxiliaria a minha evolução e desenvolvimento profissional. Um exemplo de aspetos da prática da PC que transporte para a minha atuação está descrito na reflexão de diário de bordo seguinte:

“Decidi utilizar uma das estratégias que a professora cooperante já utilizou e logo no início pedi para que se sentassem em meia-lua pela ordem numérica, na esperança que isto diminuísse as conversas pois assim os alunos não se sentavam com quem normalmente têm o hábito de falar muito.”

(em *O Companheiro de Viagem*, Reflexão de Diário de Bordo de 20 de setembro de 2016, p. 13)

Esta ferramenta da observação permitiu escrutinar a reflexão de variados temas e problemáticas que iam surgindo. A observação tornou-se fundamental no decurso do ano de estágio. Permitiu possuir um maior conhecimento relativamente à minha atuação e perceber estratégias e estratagemas que poderiam ser implementados na minha prática através da observação que realizava às aulas da PC e colegas do NE. Para que a observação tivesse o efeito desejado, foi necessário socorrer do ato reflexivo. Desta forma, tudo o que era observado era alvo de posterior reflexão.

Com as observações realizadas foram encontradas problemáticas que considerávamos essenciais para uma boa qualidade de ensino. A possível dificuldade de emitir o FBP adequado à situação advinha da falta de conhecimento da modalidade demonstrou ser uma das mais presentes, pelo que tinha sempre a preocupação de estudar previamente a modalidade a abordar para não cometer esse erro. Igualmente, também a organização do tempo e do espaço de aula, de forma a ter a “aula arrumada”, como a PC

tantas vezes dizia, era uma preocupação central do ensino. Para combater esta lacuna, era necessário um bom planeamento de cada aula e a implementação de regras que auxiliassem a ação na prática.

Indo de encontro com as observações efetuadas no decorrer do ano, revelou-se importante um estudo mais aprofundado acerca das questões de gestão do tempo de aula nas aulas de EF para a melhoria da minha prática pedagógica. Esta preocupação foi o mote para a realização do estudo de investigação-ação sobre a otimização do tempo de prática numa UD de voleibol.

4.3.2. Estratégias para a Otimização do Tempo de Prática numa Unidade Didática de Voleibol, um percurso para a autoeficácia

Resumo

Este estudo tem como objetivo principal aprofundar as questões relativas à economia da aula, melhorando a relação entre o tempo de aula e o tempo destinado à prática, planeando e implementando estratégias que permitam uma redução e consequente otimização do tempo e gestão da aula numa unidade didática de voleibol, permitindo uma melhoria da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem. O grupo de estudo foi a estudante-estagiária e a turma do sétimo ano de escolaridade constituída por vinte alunos, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino com idades compreendidas entre onze e catorze anos. Para a recolha de dados foram utilizadas o instrumento de Ficha de Registo de Análise do tempo de aula de Sarmiento et al. (1993), implementado em todas as aulas da unidade didática, bem como entradas de diário de bordo, referentes às reflexões das aulas em questão que foram sujeitas a análise num total de três mil novecentas e noventa palavras. As estratégias utilizadas espelharam as categorias presentes na ficha de observação. Através dos resultados obtidos verificou-se que a implementação de estratégias, regras e rotinas de gestão do tempo de aula beneficiam a ação do professor na sua prática pedagógica. A aplicação das estratégias, regras e rotinas, verificou-se coincidente com o seu objetivo, uma vez que auxiliaram o professor a desenvolver um bom clima de aprendizagem. De referir que estas estratégias devem ser aplicadas de acordo com o contexto específico de cada professor, principalmente professores no início de carreira como forma de potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: GESTÃO DA AULA; ESTRATÉGIAS, REGRAS E ROTINAS; AUTOEFICÁCIA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; ENSINO E APRENDIZAGEM.

Introdução

Sendo a escola um local indispensável para promover os objetivos relacionados com a saúde, torna-se imprescindível que a aula de Educação Física promova atividades físicas desportivas que auxiliem os alunos a desenvolver o conhecimento necessário para adotar e manter um estilo de vida ativo (Center for Disease Control and Prevention, 1997). Desta forma, a aula da Educação Física torna-se o principal cenário para a prática direcionada de atividade física vigorosa (Simons-Morton et al., 1990), assim como “os professores estão no centro do desenvolvimento e distribuição dos conhecimentos e competências entre os indivíduos que formam a sociedade” (Jr & Filgueiras, 2009, p. 10).

Devido às contínuas descrenças da disciplina no currículo nacional, que leva a que o tempo destinado seja cada vez mais reduzido, torna-se de extrema importância que a gestão do tempo de aula de Educação Física seja cada vez mais direcionada para que o maior aproveitamento de tempo de prática se possa traduzir num maior tempo de aprendizagem. Segundo Silverman e Ennis (2003) os alunos aprendem mais quando praticam mais, principalmente quando diz respeito a aprendizagens motoras, levando a que se perceba que a aprendizagem demore tempo, pelo que se entende que se os alunos não passam o maior tempo possível na aula de Educação Física em atividade, não têm tanta oportunidade para aprender. É da responsabilidade do professor de Educação Física conceber diferentes estratégias de gestão que sejam orientadas para a otimização do tempo da aula.

Januário (1996, p. 107) refere que “a qualidade e quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor”, em congruência com Doyle (1986) quando expressa que a gestão de aspetos organizacionais é visto como algo que deve ser considerado um pré-requisito à aula, para que o ensino possa ocorrer, em conjunto com a regulação da disciplina, como forma de promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Oliveira (2001, p. 82) declara que “a boa organização do tempo e espaço da aula funcionam como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o

maior empenhamento e rendimento (...)”, como tal e de acordo com Siedentop e Tannehill (2000) e Januário (1996), os professores efetivos são aqueles que, em primeiro lugar são bons gestores da aula e que minimizam os períodos de tempo que ao nível da aprendizagem não são produtivos. Apesar de os bons gestores não serem automaticamente professores eficazes, uma gestão eficaz do tempo da aula provém uma oportunidade para a aprendizagem, bem como é uma condição necessária para que o ensino e aprendizagem sejam eficazes. Percebe-se, nesta medida que *“an effective management system is also important because it is necessary to create the time teachers and their students can devote to learning”* (Siedentop & Tannehill, 2000, p. 62).

Para que a aula de Educação Física possa ser otimizada é necessário que o professor crie estratégias de controlo do tempo, com objetivo de maximizar o tempo da aula no sentido de ser diretamente dedicada ao ensino (Gómez-Mármol & Valero, 2015), cimentando a base de que a fundação de um bom ensino advém de uma boa gestão do tempo e disciplina (Siedentop & Tannehill, 2000), pois tal como Carreiro da Costa (1995, p. 21) quando afirma que *“é difícil imaginar a possibilidade de ocorrer aprendizagem de habilidades motoras sem que os formandos possam dispor de oportunidades de execução das tarefas a aprender”*. Phillips e Carlisle (1983) verificaram que os professores mais eficazes são aqueles que despendem menos tempo em atividades de gestão e conseqüentemente maior tempo de prática para os alunos. Os gestores mais eficazes são aqueles que têm um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas e acordo com as necessidades durante a aula (Arends, 2008). Da mesma forma, professores que planeiam mais atentamente as suas aulas, decidindo acerca de fatores como a atribuição do tempo e espaço, contribuem para garantir que a gestão da aula esteja assegurada (Arends, 2008).

Gómez-Mármol e Valero (2015) indicam três tipos de estratégias que podem ser implementadas: estratégias de prevenção, estratégias recorrentes e estratégias de grupo. Dentro das estratégias de prevenção estão incluídas as estratégias que dizem respeito ao início da aula, à apresentação dos objetivos da aula e ao estabelecimento de regras e rotinas; nas estratégias recorrentes

estão incluídas as estratégias que dizem respeito à eficácia nos momentos de transição entre exercícios e organização do material dos mesmos; por fim, as estratégias de grupo dizem respeito às estratégias de formação de grupos. Para além das estratégias que devem ser implementadas no decurso das aulas, o professor deve adotar regras, rotinas e procedimentos desde o primeiro momento, para que tarefas que são repetidas frequentemente sejam transformadas em rotinas que possibilitem a criação de uma estrutura continua na aula, permitindo que esta aconteça sem percalços, atrasos ou interrupções (Jr & Filgueiras, 2009; Siedentop & Tannehill, 2000), potenciando desta forma o tempo de prática da mesma. As regras e rotinas precisam de ser ensinadas aos alunos, garantindo momentos onde os alunos tenham oportunidades para as aplicar com consistência, uma vez que estas são “(...) *necessárias para a tranquilidade, a harmonia e a eficiência das aulas*” (Oliveira, 2001, p. 84).

Tendo em vista que a fase da formação inicial que engloba o estágio profissional é o local onde o futuro professor de Educação Física adquire os conhecimentos e competências necessárias para encarar adequadamente a sua carreira docente (Carreiro da Costa, 1996), torna-se indispensável que na condição de professor-estagiário, o estudante obtenha uma formação através de um processo contínuo e sistemático no sentido de inovar e aperfeiçoar, através de questões teóricas e práticas que caracterizam a profissão docente (Onofre, 1996). Uma das estratégias que devem ser utilizadas durante esta formação inicial refere-se à supervisão pedagógica, mais concretamente, a observação pedagógica (Onofre, 1996). Esta tem como propósito o controlo da qualidade da formação didática, assumindo um papel fundamental no diagnóstico das necessidades didáticas. Esta observação consiste, segundo Onofre (1996, p. 95) na “(...) *recolha de informação sobre manifestações observáveis das situações educativas – portanto em situações de Prática de Ensino – conduzidas pelo próprio ou por um par seu, utilizando sistemas de registo cujo grau de estruturação pode ser variável*”.

Carreiro da Costa (1995) afirma que a educação enquanto atividade estritamente humana se deve caracterizar por ser uma ação consciente,

organizada e coerente; partindo deste pressuposto, a ação educativa deve incluir as características de intencionalidade, previsibilidade, controlo e eficácia.

No que diz respeito à eficácia, o mesmo autor indica que esta é relativa a todos os procedimentos que ocorrem para a superação efetiva das necessidades inerentes à aula, bem como as suas insuficiências, na medida de verificar o grau de consecução dos efeitos educativos. Bandura (1977) (cit. por Martins et al., 2015), afirmam que o conceito de autoeficácia influencia significativamente a forma como os professores estagiários ensinam. Os mesmos autores indicam que através da teoria descrita por Bandura (1977), se pode sugerir que o conceito de autoeficácia pode ser preponderantemente mais maleável nos primeiros anos de docência, pelo que se considera importante para o desenvolvimento da autoeficácia nestes primeiros anos. Martins et al. (2015) indicam que o conceito de autoeficácia é um preditor importante do comportamento do professor. Marques (2006) indicam que o facto de o professor se sentir preparado é essencial para o desenvolvimento da confiança e posterior capacidade para ir de encontro com as necessidades apresentadas.

No que diz respeito à organização da aula, Carreiro da Costa (1995) constata que os professores ditos mais eficazes despendem 14,8% do tempo em organização, em contraste com 15,5% dos professores menos eficazes. Relativamente ao tempo de transição (no presente estudo, tempo de organização da classe/turma), Arends (2008) defende que estas devem ser geridas para que sejam executadas com sucesso, despendendo um menor tempo possível para as mesmas. O mesmo autor indica que a aprendizagem mais eficaz proporciona aos alunos mais tempo de prática, pelo que o tempo de prática deve ser preponderantemente maior que as restantes tarefas.

Face a este enquadramento, com este estudo, pretendeu-se aprofundar as questões relativas à economia da aula, planeando e implementando estratégias que permitam uma otimização do tempo e gestão da aula, permitindo uma melhoria da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma aproximação a um estudo de investigação-ação, que se entende como “(...) *um tipo de investigação que permite à pessoa que pratica determinada atividade, designada o prático, investigar a sua própria prática, suscitando um enquadramento teórico baseado na reflexão do modo como a desenvolveu, no sentido de a melhorar*” (Lincoln & Guba, 2005; McNiff & Whitehead, 2009 cit. por Castro et al. (2013, p. 124). Castro et al. (2013) indica que a investigação-ação tem em vista a melhoria da aprendizagem do próprio investigador, bem como da situação onde esta ocorre. O mesmo autor refere que este tipo de investigação pressupõe que o prático avalie constantemente as suas ações, com o objetivo de perceber se o que está a ser feito está a ter o resultado esperado.

Grupo de Estudo

O grupo de estudo foi a professora da turma, que se encontra como estudante-estagiária de Educação Física no primeiro ano de docência e a turma do sétimo ano de escolaridade constituída por vinte alunos, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino com idades compreendidas entre onze e catorze anos.

Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizadas o instrumento de Ficha de Registo de Análise do tempo de aula de Sarmiento et al. (1993) (Anexo I), implementado em todas as aulas da unidade didática, bem como entradas de diário de bordo, referentes às reflexões das aulas em questão que foram sujeitas a análise de conteúdo num total de três mil novecentas e noventa palavras.

A recolha de dados foi realizada por um colega estudante-estagiário através da observação direta, com o instrumento de Sarmiento et al. (1993), Ficha de Registo de Análise do Tempo de Aula, implementado em todas as aulas da unidade didática de voleibol realizada de 21 de fevereiro de 2017 a 24 de março de 2017, envolvendo um total de nove aulas e treze sessões, das

quais cinco foram de cinquenta minutos, contabilizados quarenta minutos de tempo útil e quatro foram de cem minutos, contabilizados oitenta e cinco minutos de tempo útil. A ficha de registo de dados da gestão do tempo de aula contempla cinco categorias de análise:

- Instrução à classe (I): intervenções verbais ou não verbais do professor ou de um substituto, relativas à matéria de ensino, para comunicar à turma não só o para quê e o porquê da atividade de aprendizagem, mas também, o que fazer, como fazer e os resultados alcançados.
- Organização da classe (O): intervenções verbais ou não verbais do professor, ou de um substituto, para regular as condições da vida em classe, nomeadamente para dar informações sobre os deslocamentos, a colocação ou transporte do material e a formação de grupos. Esta categoria contempla as situações em que o professor, só ou com a ajuda dos alunos, coloca ou manuseia material.
- A classe organiza-se (Co): situações em que os alunos se deslocam para se reunirem em determinado local, ocuparem o lugar de realização de um exercício ou mudarem de estação e, ainda as situações em que se procede à formação de grupos.
- Prática (P): períodos em que mais de 50% da classe está empenhada em tarefas motoras prescritas pelo professor, relacionadas ou não com os objetivos da Unidade de Ensino. Durante este lapso de tempo o professor pode observar a atividade da classe, intervir dirigindo-se individualmente a um aluno ou a um grupo de alunos para reagir à prestação, incitar ou elogiar, corrigir comportamentos desviantes, etc.
- Outros comportamentos (Oc): intervenções do professor não contempladas nas categorias anteriores e que ocorrem fora do período de prática, ou que impliquem a interrupção da atividade motora de pelo menos 50% da classe.

Foram utilizadas entradas de reflexões em diário de bordo, como instrumento de recolha de dados relativos às regras, rotinas e estratégias implementadas no decorrer da realização do estudo.

Análise de dados

Foi realizada uma análise descritiva simples aos dados recolhidos através da Ficha de Registo de Análise do tempo de aula. As entradas de reflexões de diário de bordo foram alvo de análise do conteúdo, identificando os exemplos importantes e temas que referiam o assunto de estudo e conceitos de relevância (Patton, 1987). As categorias de análise centraram-se nas estratégias sugeridas posteriormente.

Estratégias sugeridas

Após a identificação do problema que deu propósito à realização do presente estudo, a importância da otimização do tempo de aula por parte do professor de Educação Física, procedeu-se à implementação da ficha de observação das aulas anteriormente referidas.

Posteriormente foram criadas e implementadas diferentes estratégias no sentido de melhorar a otimização do tempo de prática e conseqüente diminuição do tempo de organização e organização da turma.

As estratégias utilizadas de acordo com as três categorias descritas anteriormente foram as seguintes:

- Nas estratégias de prevenção, foram utilizados o quadro no início da aula como auxílio a toda a organização da mesma e especificamente de cada uma das suas atividades. As rotinas implementadas diziam respeito às regras de chegada ao pavilhão, onde os alunos deveriam chegar atempadamente e sentarem-se em frente ao quadro, bem como os alunos que estavam lesionados tinham tarefas de gestão e controlo do tempo na parte competitiva especificamente e auxílio na restante aula.
- Nas estratégias recorrentes foram utilizadas novamente o quadro como reforço à organização espacial do local de execução das tarefas motoras, estava também definido desde a primeira aula o local de demonstração para todas as instruções, em simultâneo com o lugar que os alunos deveriam ocupar durante a mesma. Uma vez que não era possível estarem todos os alunos a exercitar na rede, estavam

também definidos os grupos “pares 1” e “pares 2” e o procedimento de troca aquando do apito. O planeamento das atividades estava organizado para que o material que fosse disposto no início da aula não necessitasse de alterações no decorrer da mesma; a estratégia de início das atividades era a organização dos alunos nos campos e apenas posteriormente distribuir o material necessário para a sua realização.

- Nas estratégias de grupo, estavam definidos para cada aula e para cada tarefa quais os pares, bem como os campos que deveriam ocupar em cada um dos momentos de exercício e de jogo.

Apresentação e Discussão dos Resultados

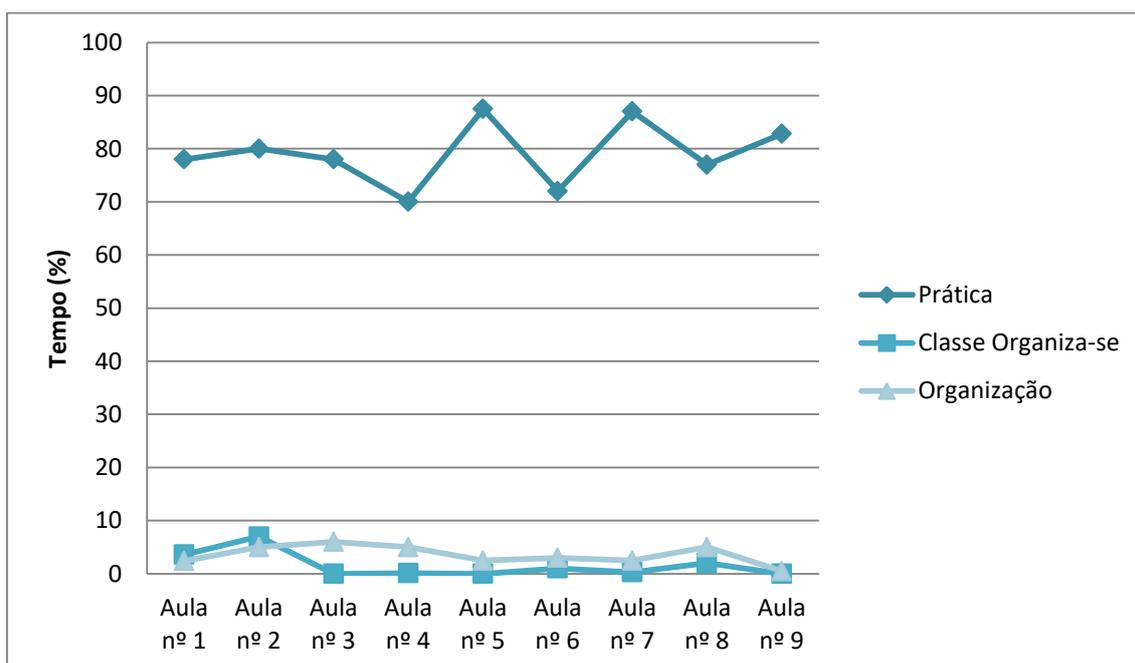


Gráfico 1 - Gestão do Tempo: tempos de prática, organização da turma e organização¹⁸

Pela análise do gráfico 1 é possível apurar que as estratégias implementadas ao longo da unidade didática de voleibol obtiveram o resultado

¹⁸ No gráfico apenas estão representadas as três categorias preponderantes relativas ao estudo em questão (no Anexo II encontram-se todos os dados recolhidos).

esperado. É possível verificar que os tempos de prática se situaram sempre entre os setenta e aproximadamente noventa por cento do tempo disponível para a prática, sendo que os tempos de organização e organização da turma se mantiveram sempre inferiores a dez por cento, evidenciando em alguns casos que o valor era nulo. Esta evidência está em concordância ao que Carreiro da Costa (1995) constata relativamente aos tempos de organização da aula, onde os professores considerados mais eficazes despendem 14,8% do tempo em organização.

Estes resultados vão de encontro ao descrito pela literatura, tal como refere Doyle (1986) quando expressa que a gestão dos aspetos organizacionais inerentes à aula é percecionada como fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer, concomitantemente com a promoção de ambientes positivos de aprendizagem. A utilização das estratégias nas diferentes categorias implementadas permitiu uma maior abrangência das potencialidades da minha ação enquanto professora estagiária no primeiro ano de docência, em consonância com Siedentop e Tannehill (2000) e Januário (1996), quando alegam que os professores efetivos são aqueles que, em primeiro lugar são bons gestores da aula e que minimizam os períodos de tempo que não são produtivos (tempo de organização e transição).

Estas estratégias, regras e rotinas permitiram uma melhor otimização do tempo útil da aula de Educação Física - de acordo com o evidenciado no excerto de diário de bordo seguinte-, o que se traduziu num maior tempo de prática efetiva dos alunos; de encontro ao pressuposto de Silverman e Ennis (2003) quando afirmam que um maior tempo de prática leva a uma maior aprendizagem, principalmente no que diz respeito a tarefas motoras. Oliveira (2001) também declara que as regras e rotinas precisam de ser ensinadas aos alunos, garantindo momentos onde os alunos tenham oportunidades para as aplicar com consistência, uma vez que estas são fundamentais para a eficiência das aulas. Este facto foi algo que implementei nas aulas, tal como está referido no excerto de diário de bordo que se segue.

“Para dar início à avaliação decidi implementar outra regra, onde apenas distribuía as bolas após os alunos estarem nos locais corretos. Isto levou a que eles tivessem apenas a preocupação de irem para o seu sítio e quanto mais rápido isso acontecesse, mais rápido tinham a bola e mais rápido podiam começar a jogar.

O momento de mudar os pares da rede para fora da rede, também funcionou muito bem, os alunos realizaram a troca de forma fluida, acredito que tenha sido devido ao facto de terem um lugar predefinido e não haver hipótese de discussão para ver quem é que ficava em que campo.”

(em *O Companheiro de Viagem*¹⁹, Reflexão de Diário de Bordo de 21 de fevereiro de 2017, p.104)

A diferença de resultados entre as aulas de duas sessões e de apenas uma sessão deve-se ao facto de o tempo disponível para a prática determinar um planeamento que fosse de encontro às necessidades dos alunos, resultando numa menor quantidade de atividades propostas e consequentemente um menor tempo despendido em tarefas de organização, tal como pode ser evidenciado no gráfico1.

Conclusões e Limitações do Estudo

Para um professor em início de carreira, torna-se difícil fazer uma boa gestão da aula ou ter atenção a tantos aspetos que são inerentes à prática pedagógica; assim sendo são estas estratégias, as desenvolvidas pela estudante-estagiária ou as sugeridas através da pesquisa realizada com o contributo de professores experientes e na literatura, que facilitam o seu desempenho durante as aulas de Educação Física, permitindo que o professor se foque no essencial. Estratégias como a formação de grupos no planeamento da aula, a utilização de sinais sonoros para a reunião dos alunos, a colaboração de alunos nas tarefas de gestão do tempo e a definição de locais

¹⁹ *O Companheiro de Viagem*, metáfora escolhida para o Diário de Bordo pela EE

concretos para os diferentes momentos da aula que permitem uma otimização do tempo de prática dos alunos.

Não existem receitas perfeitas nem protocolos específicos que nos informem de como deve ser feita a prática pedagógica. Cabe a cada professor investigar, pesquisar e até criar as suas próprias ferramentas, que possibilitem a utilização de estratégias a usar durante as aulas de Educação Física. Estas devem estar em constante renovação face às exigências de cada turma; as características dos alunos variam, como tal é necessário diversificar estratégias como consequência. Este leque de alternativas específicas de cada contexto da prática pedagógica permite-nos discernir que perfil deve ser usado em cada contexto e quais as estratégias mais adequadas aos alunos nele presente.

Tal como foi comprovado pelos resultados do presente estudo, as estratégias de facto são eficazes no que concerne a esta temática, consolidando o facto que a eficácia na organização do tempo e espaço da aula são um dos principais alicerces que guiam o professor e alunos à obtenção de um maior empenhamento motor e rendimento educativo. A partir da realização deste estudo foi possível uma melhoria da prática pedagógica, uma vez que foi através da constante pesquisa e reflexão que permitiu uma melhoria da gestão da aula e resultante potencialização do tempo de aula despendido para a prática. É esta constante busca de melhoria da eficácia da aula que os professores devem procurar obter, de forma a desenvolverem as capacidades necessárias para a construção de um bom clima de aprendizagem que seja benéfico para os alunos.

Partindo do pressuposto que todas as investigações carecem de limitações, o presente estudo segue a mesma conjetura. Assim sendo as principais limitações que podem ser observadas são o facto de o estudo ter sido realizado apenas numa unidade didática, abrangendo uma estudante-estagiária no decorrer do seu estágio profissional e por isso, primeiro ano de docência. É também encarado como uma delimitação do estudo as observações realizadas à professora-estagiária, com o objetivo de registar os tempos de aula, terem sido efetuadas por um observador inexperiente, também

ele professor-estagiário pertencente ao núcleo de estágio da escola cooperante.

É por isso fundamental que sejam realizados mais estudos nesta temática com vista ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores em início de carreira, como acontece com os professores estagiários durante a formação inicial, envolvendo as diferentes escolas cooperantes protocoladas com as instituições de ensino superior.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In *Formação de Professores em Educação Física Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: FMH Edições.
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2013). Investigação-ação. In C. d. I. F. e. I. e. Desporto (Ed.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 1, pp. 123-150). Porto.
- Center for Disease Control and Prevention. (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46(RR-6).
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Gómez-Mármol, A., & Valero, A. (2015). Gestión del tiempo en las clases de educación física: estrategias para la mejora de los procesos de enseñanza. *Journal of Sport & Health Research*, 7(2), 73-79.

- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jr, R. d. S. C., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.
- Marques, G. M. P. V. (2006). *As Crenças na Inclusão e o Conceito de Auto-Eficácia dos professores: contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento Inclusivo*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In *Formação de Professores em Educação Física Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: FMH Edições.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: The Regents of the University of California.
- Phillips, B., & Carlisle, C. (1983). A Comparison of physical education teachers categorize as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2 ed.).

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Califórnia: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: applying research to enhance*. EUA: Human Kinetics.
- Simons-Morton, B. G., O'Hara, G. S., Parcel T., Baranowski, T., & Wilson, B. (1990). Children's participation in moderate to vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(4), 307-314.

ANEXOS

Anexo II – Resultados obtidos nas cinco categorias da Ficha De Registo de Análise do tempo de aula

Aula nº1 Sessão nº1 e 2 85'	Tempo	Percentagem
Instrução	12'09"	14%
Prática	66'24"	78%
Classe Organiza-se	2'26"	3,6%
Organização	2'01'	2,4%
Outros Comportamentos	2'00"	2%
TOTAL	85'	100%

Aula nº 2 Sessão nº 3 40'	Tempo	Percentagem
Instrução	3'36"	8%
Prática	32'41"	80%
Classe Organiza-se	2'41"	7%
Organização	1'02"	5%
Outros Comportamentos	0'00"	0%
TOTAL	40'	100%

Aula nº 3 Sessão nº4 40'	Tempo	Percentagem
Instrução	6'32	16%
Prática	31'26"	78%
Classe Organiza-se	0'00"	0%
Organização	2'02"	6%
Outros Comportamentos	0'00"	0%
TOTAL	40%	100%

Aula nº 4 Sessão nº 5 e 6 85'	Tempo	Percentagem
Instrução	19'11"	23%
Prática	58'32"	70%
Classe Organiza-se	0'43"	0,1%
Organização	4'53"	5%
Outros Comportamentos	1'41"	1,9%
TOTAL	85'	100%

Aula nº 5 Sessão nº7 40'	Tempo	Percentagem
Instrução	4'03"	10%
Prática	34'55"	87,5%
Classe Organiza-se	0'00"	0%
Organização	1'02"	2,5%
Outros Comportamentos	0'00"	0%
TOTAL	40'	100%

Aula nº 6 Sessão nº 8 e 9 85'	Tempo	Percentagem
Instrução	18'06"	21%
Prática	61'38"	72%
Classe Organiza-se	1'31"	1%
Organização	1'51"	3%
Outros Comportamentos	1'54"	3%
TOTAL	85'	100%

Aula nº 7 Sessão nº10 40'	Tempo	Percentagem
Instrução	3'38"	10%
Prática	34'40"	87%
Classe Organiza-se	0'22"	0,3%
Organização	1'09"	2,5%
Outros Comportamentos	0'11"	0,2%
TOTAL	40'	100%

Aula nº 8 Sessão nº 11 e 12 85'	Tempo	Percentagem
Instrução	10'31"	12%
Prática	65'32"	77%
Classe Organiza-se	1'14"	2%
Organização	4'33"	5%
Outros Comportamentos	3'10"	4%
TOTAL	85'	100%

Aula nº 9 Sessão nº 13 40'	Tempo	Percentagem
Instrução	6'05"	15,3%
Prática	33'12"	84,2%
Classe Organiza-se	0'00"	0%
Organização	0'43"	0,5%
Outros Comportamentos	0'00"	0%
TOTAL	40'	100%

5. CONCLUSÕES

*“Sentes que o tempo acabou
Primavera de flor adormecida
Qualquer coisa que não volta que voou,
Que foi um rio, um ar, na tua vida”
(Balada da Despedida²⁰)*

Após o findar de mais um ano de caminhos e descobertas, de saberes e fazeres, que culminaram na consumação de um sonho tornado em realidade, chego à meta com um misto de sentimentos desde alegria e satisfação, à nostalgia. Esta viagem demasiado curta e repleta de aprendizagens e ensinamentos permitiu consolidar a certeza de que a minha vocação passa pela docência.

Este ano de EP que marca o fim de mais um ciclo de formação, foi pautado por um elevado número de fundamentos que permitiram estabelecer os alicerces para a minha carreira profissional, tornando-se no culminar da minha formação inicial. Sinto que o trabalho que foi desenvolvido no decorrer deste ano letivo permite-me encarar o futuro profissional de forma positiva, pois sinto-me preparada para enfrentar os desafios da profissão docente. Através desta primeira experiência profissional fui capaz de perceber e compreender que o professor não tem apenas a tarefa de ensinar e que o seu trabalho não se deve circunscrever às aulas de EF, mas sim ter sempre a perspetiva da comunidade escolar e a formação integral do aluno. Neste âmbito, este ano de EP pautou pelas aprendizagens nas diferentes áreas de desempenho referidas anteriormente. Desde as aprendizagens práticas ao nível da lecionação das aulas nas diferentes modalidades que envolveram um planeamento prévio que oferecesse uma base de sustentação a toda a sua realização, bem como a avaliação de todo o processo. Retirei deste ano de PES que ser professor implica um grande envolvimento na comunidade educativa e na participação e organização de eventos que ajudem a dinamizar a escola, envolvendo

²⁰ A “Balada da Despedida” tema interpretado pelo 5º Ano Jurídico no ano letivo 1988/1989, na Serenata Monumental da Queima das Fitas de Coimbra 1989.

preferencialmente o desporto, à compreensão do cargo de DT, que auxilia imensamente na perceção das características dos alunos e no seu comportamento dentro e fora da aula. Também a busca ininterrupta do desenvolvimento profissional através da construção de uma competência profissional, implica uma grande capacidade de reflexão, procurando combater as dificuldades encontradas, obtendo soluções e estratégias que contribuam para uma melhoria constante. É neste entendimento que surge a elaboração de um projeto de investigação, onde se procura essencialmente uma forma de usufruir da investigação como forma de compreender e melhorar a prática. Foi através deste pressuposto que centrei a minha investigação na minha prática pedagógica, procurando alternativas para a melhorar. Com o findar do estudo de investigação consolidei o facto que a organização do tempo da aula de forma eficaz é um dos fundamentos que ajudam o professor e alunos na obtenção de um maior empenhamento motor e rendimento educativo.

As expectativas pessoais e profissionais iniciais foram de encontro com a realidade que encontrei e vivi, permitindo um lote alargado de experiências e sabedoria que não poderia ter encontrado noutra contexto que não fosse a EC, que se transformou numa segunda casa durante estes dez meses. Este ano foi marcado pela busca constante da excelência e superação pessoal e profissional, com o acompanhamento permanente da PC e da PO, que contribuíram para essa possibilidade, transformando o ano de EP num ano de profunda reflexão e evolução. Percebi no decorrer da prática que o ato reflexivo e o questionamento próprio são o que permite vivenciar intensamente todo o processo, pois concedem um raciocínio e ponderação acerca dos assuntos que vão potenciar as minhas práticas, conseqüentemente melhorando-as.

Foi através deste documento que procurei transcrever a minha análise acerca das aprendizagens inerentes ao estágio e de todas as vivências que facultaram temas de reflexão. Não foram com certeza um percurso nem escrita fácil, pois encontrar palavras que expressassem os sentimentos e pensamentos que marcaram o percurso foi um desafio infundável.

Apesar das perspetivas futuras não serem as melhores, continuo a encarar o futuro de forma otimista e com a esperança e ânsia que o meu dia

chegue e que volte a ter oportunidade de viver a escola uma vez mais. Até esse dia chegar continuarei a viagem no meu percurso profissional ligada ao treino e ao basquetebol e futebol, também de certa forma, ao ensino, pois sinto que é algo que agora faz parte do meu ser e que, mesmo querendo, não conseguiria deixar para trás.

Dou assim por terminado o meu ano de Estágio Profissional.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. In *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos futuros Professores de Educação Física sobre a sua Influência Social. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 109-126). Porto: Editora FADEUP.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da Reflexão na Formação de Professores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (Vol. 2ª edição, pp. 58-76): Editora FADEUP.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular – a seu tempo chegarão as consequências.... *Plataforma Barómetro Social* Consult. 6 de julho de 2012, 2017, disponível em <http://www.barometro.com.pt/2012/07/06/o-lugar-da-educacao-fisica-na-nova-proposta-de-composicao-curricular/>
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In *O Estágio Profissional na (re)construção*

- da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física: Da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). 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: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2015). Prefácio Um raio de luz. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 7-15): Editora FADEUP.
- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas*: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2006). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2014). Teoria-prática: uma Relação Múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15-54): Editora FADEUP.
- Brito, A. P. (1994). *Observação Directa e Sistemática do Comportamento*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Camilo Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*: Casa do Professor.
- Carrasco, J. F. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*(45), 339-356.
- Damas, M. J., & Ketele, J.-M. d. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2015). Proposta metodológica de ensino do andebol. In *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 123-163). Porto: Editora FADEUP.
- Ferraz, J., Portela, A., & Ávila-Carvalho, L. (2015). Análise dos Comportamentos do Aluno e do Professor numa Unidade Didática de Dança. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 167-192). Porto: Editora FADEUP.
- Ferreira, C. (2015). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-145): Editora FADEUP.
- Fialho, N. (2016). Resumo e Conclusões do Simpósio Aprender no Século XXI – Mais Exercício, Maior Sucesso, Melhor Futuro. *Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física* Consult. 11 de julho de 2017, disponível em <https://cnapef.wordpress.com/2016/10/22/resumo-e-conclusoes-do-simposio-aprender-no-seculo-xxi-mais-exercicio-maior-sucesso-melhor-futuro/>
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 199-263). Porto: Editora FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Edições ISMAI.

- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27): Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2015). O ensino do basquetebol. In *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 165-197). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. B. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Porto: Amândio Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avalliação em educação física: aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole LTDA.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mendes, F. (1998). A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 109-121.
- Mesquita, I., Afonso, A., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Portugal: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.

- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Ministério da Educação. (1999). *Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de junho* (Vol. 168): Diário da República.
- Monterio, M. V., & Monteiro, M. D. A. F. (1996). *O Professor e o Ensino Eficaz: Uma Perspectiva Psicopedagógica*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2003). *Manual do Director de Turma - Contextos, relações, roteiros*. Edições ASA.
- Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P. (2014b). Profissionalidade Docente Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais [de Educação Física e Desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Portugal: Editora FADEUP.
- Reina, M. (2015). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida... In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 87-89): Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.): Moby-Year Book.
- Rodrigues, E. (2015). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 91-104): Editora FADEUP.

- Roldão, M. d. C. (2007). O Director de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*(1).
- Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de 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. 55-83): Editora FADEUP.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Ominiserviços, Representações e Serviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2 ed.).
- Serpa, M. d. S. D. d. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Siedentop, D. (1987). The Theory and Practice of Sport Education. In *Myths, Models & Methods in Sport Pedagogy* (pp. 79-85). Nova Iorque: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Ohio: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Califórnia: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: applying research to enhance*. EUA: Human Kinetics.

- Vasconcellos, C. d. S. (2005). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo I - Cartaz Torneio de Basquetebol 3x3



**TORNEIO DE
BASQUETEBOL**

3X3

**MIN: 3 ELEMENTOS
MÁX: 6 ELEMENTOS**

**1 EQUIPA POR TURMA
(1 FEMININA E 1 MASCULINA)**

**Inscrições até 19/10
(junto do professor de EF)**

Anexo II - Cartaz OK MAGUSTO



Anexo III – Cartaz Dia D: Um Percurso para o Sucesso



15 de fevereiro às 10h



SE ÉS DO 70 ANO INSCREVE-TE NO GABINETE DE EF