



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária António Damásio, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Paulo César Filipe de Jesus

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária António Damásio, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Secundária António Damásio, sob a supervisão de Prof. Mestre Nuno
Alberto Seruca Ferro e de Lic. Maria Cristina Cardoso de Sousa Ribeiro, no ano letivo de
2014/2015

Paulo César Filipe de Jesus

2017

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim.

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível com a contribuição de algumas pessoas. A todas elas o meu sincero agradecimento.

À minha família, em especial aos meus pais, por todo o apoio e pela imensa paciência demonstrada ao longo destes dois anos, permitindo desta forma concluir mais uma etapa na minha vida académica.

Ao professor Nuno Ferro, pela qualidade das suas intervenções enquanto orientador, tornando a minha aprendizagem mais rigorosa e o meu desempenho, enquanto professor de Educação Física, mais competente.

À professora Cristina Ribeiro, pela incansável força de vontade que demonstrou ao longo de todo o ano letivo, pelos momentos de partilha de conhecimentos e por todo o apoio emocional nos momentos mais difíceis.

Ao Tiago Carvalho e à Selma Rodrigues, por terem sido ótimos colegas e amigos e por me ajudarem a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo de todo o estágio.

Aos meus alunos, que através das dificuldades proporcionadas ao longo de todo o ano letivo, tornaram-me num professor mais competente. Que essa vontade demonstrada nas minhas aulas, vos acompanhe ao longo de toda a vida e que sejam capazes de cumprir os vossos sonhos. Acreditem em vocês e sejam felizes.

Ao grupo de Educação Física, em especial à professora Joana Mil-Homens, por todos os momentos de partilha e pelo positivo clima de trabalho ao longo de todo o ano letivo.

A toda comunidade escolar, particularmente ao diretor António Cruz, pela oportunidade que me proporcionou, cedendo todos os recursos humanos e materiais disponíveis na presente escola, para o meu benefício.

Aos meus amigos, por todos os momentos de felicidade proporcionados ao longo de toda a minha vida.

Resumo

O estágio pedagógico, caracterizado por um processo de aprendizagem contínuo, possui um papel decisivo na integração dos estagiários em contexto profissional. Ao apresentar a realidade do ensino, o estágio possibilita ao futuro professor a aquisição de um conjunto de competências indispensáveis na ultrapassagem das dificuldades inerentes à profissão de docente.

O presente relatório retrata, de uma forma reflexiva e crítica, todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico em Educação Física, e tem, como principal foco, a análise de todo o processo de formação desenvolvido nas quatro áreas de intervenção: organização e gestão do ensino e aprendizagem; inovação e investigação pedagógica; participação na escola; e relação com a comunidade.

Assim, este documento apresenta-se como o produto final de todo o meu desenvolvimento formativo, relatando as dificuldades sentidas e as estratégias encontradas para superá-las. Sendo este um trabalho desenvolvido individualmente e em grupo, é de realçar a sua tradução num ganho de competências fundamentais para o meu futuro profissional.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Educação Física, Processo de ensino-aprendizagem, Reflexão

Abstract

The pedagogical internship, characterized by a continuous learning process, has a decisive role of integrating the trainees in the professional context. By presenting the reality of teaching to the future teacher, the internship allows him to acquire a set of skills indispensables in overcoming the difficulties inherent to the teaching profession.

This report reflects, in a reflexive and critical way, all the activities developed in the pedagogical internship in Physical Education, with the main focus being the analysis of the whole formation process developed in the four intervention areas: organization and management of teaching and learning; innovation and pedagogical research; in school participation; and relationship with the community.

Being so, this document presents itself as the end product of all my formative development, reporting all the experienced difficulties and the strategies found to overcome them. Being developed individually and collectively, the translation of this work into a gain of fundamental skills for my professional future is of relevant importance.

Keywords: Pedagogical internship, Physical Education, Teaching-learning process, Reflection

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO.....	3
1.1. A ESCOLA.....	3
1.2. O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	6
1.3. O NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	8
1.4. O PROFESSOR ESTAGIÁRIO.....	9
1.5. A TURMA.....	11
2. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR.....	13
2.1. DO DIAGNÓSTICO À PROJEÇÃO.....	13
2.2. DO CONDUÇÃO DO ENSINO À EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	20
2.3. NA INVESTIGAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA EF.....	28
2.4. NA ADAPTAÇÃO A DIFERENTES CONTEXTOS.....	31
2.5. NA DIREÇÃO E GESTÃO DA TURMA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

Lista de Abreviaturas

A – Avançado

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

E – Elementar

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

ESAD – Escola Secundária António Damásio

EU – Unidade de Ensino

FB – Feedback

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

I – Introdutório

NE – Núcleo de Estágio

NI – Não Introdutório

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

ZSAF – Zona Saudável da Atividade Física

Introdução

O estágio pedagógico é uma etapa fundamental para qualquer aluno que pretende futuramente desempenhar o cargo de professor, uma vez que permite o contacto direto com a realidade de ensino. Segundo Onofre (2003), a construção do conhecimento depende da possibilidade de o ir testando em contexto real. Este é também “(...) um momento crítico na formação de professores. Caracteriza-se por ser um período de inseguranças e incertezas, em que o professor-estagiário tem de adquirir rapidamente um certo equilíbrio pessoal e conhecimento profissional” (Jardim e Onofre, 2009).

Assim sendo, no âmbito do estágio pedagógico integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), da Universidade de Lisboa, foi realizado um relatório que tem como o objetivo geral a elaboração de uma análise crítica e reflexiva sobre todo o processo de formação desenvolvido na Escola Secundária António Damásio (ESAD) no ano letivo 2014/2015.

O presente documento, foi realizado de acordo com o guia de estágio pedagógico, seguindo todos os critérios de construção do relatório final do estágio pedagógico.

Relativamente aos objetivos específicos do seguinte relatório, estes encontram-se intimamente ligados com as quatro grandes áreas de formação apresentadas por Onofre (2003): área um – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área dois – investigação e inovação pedagógica; área três – participação na escola; área quatro – relação com a comunidade. Assim sendo, através da articulação das seguintes áreas, foi possível espelhar o meu processo de aprendizagem decorrido ao longo deste estágio pedagógico.

Tendo em conta os objetivos, em cima mencionados, o presente relatório apresenta-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo tem a função de contextualizar todas as atividades de estágio realizadas durante o ano letivo, e para tal, apresenta uma caracterização da escola (recursos espaciais e materiais), do grupo de Educação Física (GEF), do núcleo de estágio (NE), do meu percurso académico e desportivo e por fim da turma que me foi atribuída.

O segundo capítulo, por sua vez, pretende retratar e explanar todas as decisões tomadas ao nível do planeamento, condução e avaliação da disciplina de Educação Física (EF) ao longo do ano letivo (área um – organização e gestão do ensino-

aprendizagem). Pretende também abordar todas as funções enquanto parte integrante de um grupo de investigação (área dois – investigação e inovação), de um núcleo de Desporto Escolar (DE) de basquetebol (área três – participação na escola) e de um conselho de turma (área quatro – relação com a comunidade). Importa perceber que, apesar do relatório estar dividido por temas, toda a sua construção, bem como o próprio processo de estágio, foram encarados numa perspetiva de articulação entre as diferentes áreas.

Por fim, é apresentada uma breve reflexão com um carácter crítico e projetivo sobre a influência do estágio no meu processo de formação e sobre o meu futuro enquanto profissional de Educação Física (EF).

1. Caracterização

1.1. A escola

Uma vez que o estágio pedagógico foi realizado na ESAD, surge a necessidade de fazer uma breve caracterização da mesma. Neste sentido, serão apresentados aspetos relativos à sua fundação, localização, renome, oferta educativa e, por fim, aos seus recursos espaciais e materiais.

A ESAD como o próprio nome indica, presta homenagem a uma figura internacionalmente reconhecida na comunidade científica intitulada de António Rosa Damásio. Nascido em Portugal no ano de 1944 e licenciado em Medicina, desempenha em concomitância o papel de investigador e professor catedrático de neurociência na Faculdade Dana e David Dornsife, na Universidade do Sul da Califórnia e orienta ainda o “Brain and Creativity Institute”. É também conhecido pelas suas grandes obras e artigos publicados nas revistas científicas bem como pelos seus prémios e honras.

Inaugurada a 9 de janeiro de 2013, a ESAD fica situada na Freguesia de Santa Maria dos Olivais, na Avenida Dr. Francisco Luís Gomes, em Lisboa, perto da Gare do Oriente e do Parque das Nações. Foi criada através da fusão de duas escolas, nomeadamente as Escolas Secundárias Professor Herculano de Carvalho e Vitorino Nemésio, e atualmente é a sede de agrupamento das Escolas de Santa Maria dos Olivais, composto também pelas escolas EB 2,3 dos Olivais, EB1/JI Alice Vieira, EB1/JI Sarah Afonso e EB1/JI Manuel Teixeira Gomes.

Relativamente à oferta formativa, esta engloba o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano de escolaridade), os cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade), nomeadamente as Ciências e Tecnologias, as Ciências Socioeconómicas, as Línguas e Humanidades e as Artes Visuais, os Cursos Profissionais (10º, 11º e 12º anos), nomeadamente os cursos Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico do Turismo e Técnico de Comércio e os Cursos Vocacionais de Técnico de Telecomunicações (PT) e de Redes Eléctricas. O facto de ser uma escola com turmas desde o 7º ao 12º ano pode ter o seu lado positivo, uma vez que os alunos já se encontram integrados na escola, sendo que não necessitam de passar por um novo processo de adaptação durante a passagem de ciclo.

Esta escola é composta por três blocos de edifícios, nomeadamente o edifício principal, que é composto por todos os gabinetes de administração e apoio, bem como

pelo anfiteatro, pela sala de professores e pelas salas de aula convencionais (laboratórios e salas de aula dedicadas aos cursos profissionais e vocacionais). Faz ainda parte deste edifício a biblioteca, o bar e a cantina da escola, situadas no piso inferior; o segundo edifício está mais associado aos cursos das Artes Visuais e é constituído essencialmente por salas de aulas; por fim, o terceiro edifício está relacionado com os espaços desportivos da escola, onde se incluem os gabinetes do departamento de EF.

No que concerne à disciplina de EF, existem seis espaços disponíveis para a realização das aulas e eventos de desporto escolar (DE), dos quais cinco são interiores, nomeadamente dois pavilhões (A e B), dois ginásios (G e J) um estúdio de dimensões reduzidas (anexo do pavilhão A); e um é exterior que se denomina por campo exterior. É importante referir que existe ainda uma arrecadação, que complementa em termos de material todos os espaços existentes.

Do conjunto dos espaços interiores existentes na ESAD, o pavilhão A é um polidesportivo com piso de madeira de grandes dimensões (34 x 18m). Relativamente aos recursos materiais disponíveis, este possui duas balizas, oito tabelas de basquetebol, três redes de voleibol, quatro redes de badmínton e quatro cestos de corfebol. Também dispõe de um quadro de marcadores, uma mesa, duas cadeiras e dois bancos suecos. O pavilhão B tem características bastante semelhantes ao pavilhão referido anteriormente, diferenciando-se apenas pelas suas dimensões, que são ligeiramente mais reduzidas (30x17,5m).

No que diz respeito ao Ginásio G, este possui um piso de madeira, sete colchões de queda, dos quais cinco são grandes e dois pequenos, vinte tapetes de ginástica, um tapete de desenrolar, barras paralelas, duas traves (alta e baixa), três plintos, dois boques, dois trampolins suecos e quatro espaldares. O ginásio J, apesar de ser muito semelhante ao ginásio anteriormente referido, apresenta algumas características que o diferenciam, tais como a parede espelhada, os tapetes de judo, os steps e os postes de salto em altura. É de referir que ambos os espaços possuem um quadro de marcadores, uma mesa, uma cadeira e dois bancos suecos.

No espaço exterior, existe um campo polidesportivo com piso antiderrapante. Este possui duas balizas, quatro tabelas de basquetebol, uma caixa de areia e três pistas de atletismo, das quais uma envolve o campo e duas são paralelas ao mesmo.

Por fim, o anexo do Pavilhão A está, por norma, está associado ao campo exterior. Este é utilizado quando as condições climatéricas não são favoráveis ou por opção do professor e caracteriza-se por ser um estúdio de reduzidas dimensões com piso

de madeira. Em termos de material, este possui cinco mesas de ténis de mesa, quinze tapetes de ginástica e dois bancos suecos.

Como é possível constatar, o espaço físico da escola é muito amplo e diversificado, não sendo, no entanto, permitido aos alunos requisitar material ou permanecer nestes mesmos espaços sem a presença de um funcionário ou professor da escola. Este apresenta-se como um indicador negativo relativamente à promoção da atividade física na escola e vai de encontro à perspetiva de Neto (2001) que afirma considerar-se essencial a necessidade de atividade física (AF) por parte dos jovens no seu desenvolvimento para a criação de hábitos saudáveis, existindo, no entanto, estratégias que são completamente contrárias com a programação restrita e rígida em vigor, em termos da gestão do tempo e dos espaços de atividade. Uma das alterações a fazer na escola, passaria por permitir aos alunos a utilização de determinados materiais, tais como bolas e raquetes de ténis de mesa, sem a presença de um supervisor, aumentando desta forma não só os níveis de atividade física como também de autonomia e responsabilidade dos alunos.

Não sendo um espaço dedicado à prática de AF, mas sendo um complemento necessário fundamental, a escola apresenta ainda quatro balneários devidamente equipados, com cacifos para guardar o material. No entanto, a gestão relativamente à utilização por parte dos mesmos não se revela a melhor, havendo sempre complicações no início e no final das aulas. Estas complicações acontecem pelo simples facto de os balneários abrirem cerca de dez minutos antes das aulas e serem fechados à chave aquando do toque de entrada. No final das aulas os balneários só são abertos quando a última aula de EF terminar. No meu ponto de vista, esta estratégia não é a mais adequada, pois, os atrasos revelaram-se sistemáticos ao longo do ano letivo, existindo no final das aulas um grande aglomerado de alunos nos corredores, visto ser impossível todos os professores terminarem as aulas ao mesmo tempo. Uma simples estratégia a utilizar, seria nunca trancar os balneários e fazer compreender aos alunos que por ser um espaço partilhado com outras turmas, deixar bens materiais de valor elevado, como por exemplo, telemóveis ou calculadoras, não seria a opção mais correta.

Apesar da presente escola apresentar boas condições a nível dos recursos espaciais, o aproveitamento dos mesmos não se revela o melhor, devido a aspetos relacionados com o mapa de rotação dos espaços de aula (roulement), que irão ser enunciados posteriormente.

1.2. O Grupo de Educação Física

Inserido no Departamento de Expressões, o GEF, era constituído por dez professores efetivos e três professores estagiários da FMH.

A disciplina de EF, orientada pelo GEF, regia-se essencialmente por três documentos, nomeadamente o Regulamento de EF, os Critérios de Avaliação e os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). O primeiro documento regulamenta a utilização de todos os espaços e materiais disponíveis para a lecionação das aulas; o segundo define as condições necessárias para a atribuição de classificações quantitativas e o terceiro tem um papel orientador no que concerne aos objetivos gerais, objetivos específicos e à avaliação da disciplina de EF.

Apesar do GEF procurar seguir as orientações dos documentos anteriormente referidos, foi possível verificar que existe alguma disparidade na utilização e aplicação dos mesmos. Após estar presente em algumas reuniões e observar algumas aulas de EF, foi possível chegar à conclusão que existe um pequeno grupo de professores dentro do GEF que utiliza os seus próprios meios e ideais, não seguindo propriamente o que está definido. Estes comportamentos não vão ao encontro dos PNEF, que afirmam que o trabalho coletivo do Departamento de EF são a base do sucesso na aplicação dos mesmos (Ministério da Educação, 2001). Assim, projeto a necessidade dos professores do GEF trabalharem em prol de uma uniformização de práticas pedagógicas, pois “a mudança implica construção coletiva, implica concertação e investimento de cada um dos professores de modo a que os esforços parcelares possam ganhar uma dinâmica de desenvolvimento em cada uma das organizações escolares” (Brás & Monteiro, 1998).

Estas diferenças poderão ser explicadas pela recente junção das duas escolas secundárias (Professor Herculano de Carvalho e Vitorino Nemésio). No entanto, independentemente das razões que originam esta disparidade entre os professores do GEF, é também possível verificar que existe um pequeno grupo que trabalha em prol de uma unificação de práticas, promovendo o diálogo e a troca de ideias. Apesar das diferenças entre professores, existe um clima de entreajuda para com os professores estagiários.

Uma das decisões tomadas pelo GEF passou pela construção do “roulement”, permitindo desta forma que todas as turmas tivessem duas aulas consecutivas em cada espaço, com o intuito de permitir uma igual utilização de todos os espaços por parte de todos os alunos. Se numa primeira perspetiva este “roulement” faz sentido, uma vez que apela à igualdade de oportunidades entre os alunos, quando se aprofunda este assunto,

verificamos que nem sempre essa igualdade contribui para o melhor desenvolvimento das aprendizagens isto porque não garante a continuidade das mesmas, devido às especificidades de cada espaço. (Ministério da Educação, 2001)

Relativamente à realidade da escola, e tendo em conta que a maioria dos professores que compõem o GEF utilizam um ensino por blocos, constituído por aulas monotemáticas, este mapa apresenta-se ajustado. Todavia, quando se procura organizar o ensino por etapas verifica-se que este não é o mais adequado, pois este estilo caracteriza-se por haver uma continuidade temporal das aprendizagens, o que por vezes não é possível garantir utilizando este sistema de rotação de espaços. Apesar da utilização dos espaços não ser rígida, uma vez que existe a possibilidade de existirem trocas entre docentes ou de utilizar outro espaço caso esteja livre, este processo acaba por ser deficitário, verificando-se a não adaptação às necessidades dos alunos, sendo estes que acabam por ter de se adaptar aos espaços onde se encontram. De acordo com os PNEF, um sistema de rotação de espaços deve ir de encontro com os objetivos definidos para cada ciclo ou ano curricular, com as características de cada etapa ao longo do ano letivo e com as possibilidades de cada espaço de aula. (Ministério da Educação, 2001). Assim sendo, e como é possível verificar, o presente “roulement” apenas garante o terceiro indicador, podendo não garantir nem potenciar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Uma eventual solução para este problema passaria por elaborar um “roulement” consoante as necessidades demonstradas pelos alunos de cada ciclo ou ano curricular. Contudo, esta organização iria requerer que todos os professores do GEF realizassem uma avaliação inicial (AI), utilizando um instrumento de avaliação comum, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens através de um ensino por etapas. Outra solução, mais fácil de concretizar do que a apresentada anteriormente, passaria por permitir a utilização de bolas nos ginásios ou a existência de colchões nos pavilhões e desta forma, tornar estes espaços mais polivalentes.

O GEF para além de ser responsável por todo o trabalho elaborado na disciplina de EF, é também responsável pela dinamização do DE. O DE nesta escola, é constituído por nove núcleos, funcionando cada um de forma isolada, pelo que as suas atividades dependem exclusivamente do professor responsável. Ao longo do ano letivo, foi possível verificar a existência de várias ações de formação relacionados com os diversos desportos. Desta forma, é possível verificar que existe uma preocupação em promover a formação contínua dos professores que, segundo o Ministério da Educação (2001), é um

dos fatores de desenvolvimento da EF. No meu entender, seria importante que as formações fossem de carácter obrigatório, facto que condicionou de certa forma o sucesso destas, fazendo com que alguns professores não comparecessem.

1.3. O Núcleo de Estágio

O NE foi composto por cinco elementos, sendo três deles professores estagiários da FMH e dois professores orientadores, um da ESAD (orientadora de escola) e outro da FMH (orientador de faculdade).

O presente NE tem a particularidade de nenhum dos três professores estagiários ter realizado a sua formação inicial da presente faculdade, fenómeno que foi, provavelmente, o grande impulsionador deste grupo de trabalho. Este facto fez com que logo no início do primeiro ano de mestrado nos uníssemos e trabalhássemos em conjunto, visto que os residentes já tinham os grupos de trabalho definidos desde a licenciatura. Com o passar do tempo, fomos criando uma amizade e esta fez com que fôssemos partilhando rotinas de trabalho que nos permitiram ultrapassar as adversidades a nível académico. Quando chegou à altura de escolher o NE não existiam dúvidas de quais seriam os elementos do grupo e felizmente, conseguimos formar o grupo de trabalho desejado.

Uma mais-valia deste grupo de estagiários foi o facto de termos todos uma experiência pessoal distinta, sendo que um já trabalhava como professor de atividades extracurriculares e os outros dois no ramo do treino desportivo. Este facto permitiu ao longo de todo o ano letivo, estar em contacto com inúmeras experiências e abordagens distintas em relação aos variados problemas que surgiam no decorrer das aulas. Foi desta forma, através da constante partilha de informações e interajuda que o NE se desenvolveu ao longo do ano letivo enquanto grupo de profissionais de EF.

Durante todo este processo de formação o NE conseguiu manter um bom relacionamento quer nas atividades relacionadas com o estágio quer nas atividades fora do contexto académico. É de se salientar ainda, que o papel dos orientadores foi fulcral na medida em que conseguiram orientar e aconselhar com eficácia e fazer com que o nosso percurso neste estágio pedagógico tivesse o sucesso como meta final.

Para que a intervenção dos orientandos seja capaz de promover um adequado e eficiente processo de aprendizagem aos alunos, a orientação por parte dos professores orientadores torna-se essencial para que estes usufruam de condições propícias ao

desenvolvimento das suas capacidades e competências (Alarcão & Tavares, 1987). Este processo de aquisição é alcançado através do apoio constante no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes, assim como na alteração ou reforço de determinadas crenças que o orientando transporta da sua formação anterior (Jardim & Onofre, 2009).

O processo de formação e supervisão pedagógica, o contributo dos professores orientadores, tanto de escola, como de faculdade, e a interação com os mesmos, assumiu-se como um papel fundamental na medida em que nos orientaram para um pensamento reflexivo e nos auxiliaram ao longo de todo o contacto com a realidade escolar e com práticas diversificadas que incorporam a profissão docente, o que se revelou uma mais valia na procura de uma experiência completa do que é ser um professor, tão ambicionada pelos estagiários. Foi através das orientações que me procedi à experimentação de novas estratégias, e posteriormente me levaram a questionar, a corrigir e voltar a questionar novamente sobre essas estratégias, que consegui desempenhar, com algum sucesso e eficácia o papel de professor.

De um modo igualmente importante, revejo o papel desempenhado pelos meus colegas de estágio. O facto de todos os elementos do NE lecionarem e acompanharem uma turma do 10.º ano, permitiu-me ter um maior contacto com a diversidade de experiências formativas, pelo acompanhamento e observação constante do trabalho de cada um, o que possibilitou o planeamento de atividades em conjunto, a partilha e troca de informações, a comparação de abordagens, estratégias e conteúdos. Todos estes fatores contribuíram para um aumento dos meus conhecimentos e competências e me permitiram maximizar o processo de ensino-aprendizagem. Estes aspetos foram fundamentais para o meu desenvolvimento e formação docente, sendo este um processo facilitado pelo facto de já nos conhecermos anteriormente e mantermos uma relação de amizade.

1.4. O Professor Estagiário

Desde muito cedo estive ligado ao desporto e à AF. O meu envolvimento nesta área iniciou-se aos meus três anos de idade com o ingresso num clube de Hóquei em Patins, dando continuidade a um caminho que começou a ser traçado pelo meu pai e mais tarde pelos meus dois irmãos mais velhos. Nunca fui um adolescente com muitas dúvidas sobre o meu futuro profissional, pois sabia que estaria relacionado de alguma forma com a AF e com o desporto, não sabendo, no entanto, em que área específica seguir. Este

facto vai de encontro ao estudo de Gomes, Queirós e Batista (2014) onde afirma que na perceção dos estudantes, a escolha pela profissão de docente de EF lhes possibilitaria manter o contato com o Desporto.

Durante toda a minha adolescência, em termos federados, mantive-me sempre fiel ao Hóquei em Patins. No entanto, três treinos semanais e um jogo ao fim de semana não eram suficientes para satisfazer o meu desejo pelo desporto. Desta forma, estive desde sempre ligado a todo o tipo de atividades físicas escolares, nomeadamente o DE. Neste sentido, fui participando em todos os tipos de projetos que se relacionavam com a disciplina de EF ou com o DE tendo, inclusive, feito parte de um grupo de alunos que organizava a semana desportiva na escola onde estive inserido no ensino secundário.

Segundo Carreiro da Costa (1996), os futuros professores de EF começaram a aprender o que é a EF e o que significa ser professor nessa disciplina, através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante doze anos de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em Educação Física. Já no estudo de Gomes, Queirós e Batista (2014) as razões para a escolha do curso de EF, relacionavam-se com o gosto pelo desporto por parte dos estudantes, sendo que só posteriormente, em resultado de algumas experiências marcantes positivas e da vivência com alguns agentes de socialização, passaram a considerar a opção de se tornarem professores de EF.

Após o término do 12º ano, ingressei na Universidade da Madeira na Licenciatura em Educação Física e Desporto, o que acabou por ser uma mais-valia, uma vez que me possibilitou moldar os meus interesses e orientar o meu percurso académico em direção ao mestrado.

Outro fator que me fez escolher a área de ensino, foi o facto de durante uma época ter sido treinador de formação de Hóquei em Patins. Durante esse período de tempo consegui, pela primeira vez, experienciar a sensação do que é ensinar algo a alguém, neste caso, ensinar a patinagem a jovens crianças, com apenas seis anos de idade.

Por fim, mas não em último lugar, destaco todas as influências positivas e modelos na minha vida, como por exemplo os meus professores de EF, treinadores e familiares que sempre me apoiaram e aconselharam a seguir esta área como formação académica superior.

1.5. A Turma

O trabalho de um docente só faz sentido se for desenvolvido a pensar nos alunos. Então, de forma a obter o máximo de informação possível sobre os alunos, no início do primeiro período foi-lhes pedido que preenchessem uma ficha de identificação pessoal. Assim sendo, com este inquérito foi possível recolher informações relativamente à situação escolar anterior, à disciplina de EF, à ocupação dos tempos livres e ao estado de saúde.

No segundo período, foi aplicado um teste sociométrico, que tinha como objetivo verificar quais as relações pessoais desenvolvidas na turma. Para tal o questionário foi composto por três grupos de questões, o primeiro de carácter social, o segundo de carácter académico e o terceiro de carácter desportivo. Este teste permitiu não só, conhecer as dinâmicas existentes na turma como também planear e delinear novas estratégias para a lecionação das aulas.

A turma que me foi atribuída situava-se no ensino secundário, mais concretamente, no 10º ano de escolaridade e pertencia ao grupo de turmas do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. No início do ano letivo, a turma em questão era constituída por vinte e sete alunos, dezassete do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos. No entanto, com o passar do tempo a turma viu-se reduzida a vinte e quatro elementos (catorze raparigas e nove rapazes), isto porque, uma aluna mudou de escola e os outros dois alunos mudaram de agrupamento e conseqüentemente de turma. O conjunto de alunos pertencia a diferentes escolas, havendo por isso um percurso em EF bastante diversificado. Segundo o Ministério da Educação (2001), este aspeto assume uma importância particular na 1ª etapa de trabalho, pois existe a necessidade de construir um clima de relações favorável, de forma a atenuar a heterogeneidade da turma, no que concerne ao nível de desempenho dos alunos.

Relativamente à disciplina de EF, uma das questões prendia-se com o gosto pela mesma. Nesta medida, os alunos podiam optar por responder entre: 1 (não gosto nada) e 10 (gosto muito). Após consultar os resultados, foi possível verificar que a média das respostas era igual a 8,2, traduzindo que a maioria dos alunos inseridos nesta turma gostava da disciplina. Estes resultados destacaram-se como um aspeto positivo a ter em conta, pois pude considerar que ao longo das aulas a predisposição dos alunos perante a disciplina, em geral, iria ser satisfatória. Outro grupo de questões interrogava os alunos sobre o gosto pelas matérias, através de duas perguntas: “Qual a modalidade que mais

gostas” e “E a que menos gostas?”. Fazendo uma análise genérica dos resultados, pude observar que as matérias que os alunos mais preferiam eram o basquetebol e o badmínton, e as que os alunos consideravam mais problemáticas, eram o futebol e a ginástica. Tendo em conta estas informações, foi importante arranjar estratégias que potenciassem os resultados positivos e reduzissem os sentimentos negativos face às matérias, de forma a não pôr em causa uma participação ativa por parte dos alunos.

No que concerne à ocupação dos tempos livres, das dez opções disponíveis, a prática desportiva apareceu em 4º lugar, sendo que encontrar-se com os amigos, estar na internet, ouvir musica e ver televisão, foram as atividades prediletas.

A turma apresentou alguns casos em que o estado de saúde comprometeu algumas das atividades realizadas nas aulas. Alguns destes casos prenderam-se com o excesso de peso, não devendo estes alunos, ser expostos a exercícios de alto impacto a fim de não provocar lesões nem desconforto nas articulações; com deformações ósseas de nascença (pé boto bilateral) e com lesões contraídas em atividades realizadas anteriormente na disciplina de EF.

Relativamente ao teste sociométrico, foi notória a formação de grupos fechados dentro da turma em qualquer um dos domínios estudados (social, académico e desportivo). Considerei estes indicadores como positivos, pois foi possível aumentar a motivação e participação de determinados alunos simplesmente com a formação de determinados grupos de trabalho. Outro indicador notório, foram as relações de exclusão mútua e geral. Foi possível perceber, com a realização deste teste, que existia um conjunto de alunos que não se inseriam na turma em nenhum dos domínios estudados. Possuir este conhecimento, foi também um aspeto positivo, pois consegui através de uma atenção redobrada em determinados alunos, inseri-los na turma e fazer com que criassem grupos de trabalho e, desta forma, potenciassem desta forma as suas aprendizagens.

2. A Intervenção do Professor

De acordo com o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto (Ministério da Educação, 2001^a) “na dimensão profissional, social e ética, o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática (...)”.

Sendo este relatório desenvolvido na sequência de um estágio pedagógico, remete-se ao processo de formação de um professor estagiário e encontra-se cingido à sua intervenção nas quatro áreas de formação contempladas no guia de estágio. Desta forma posteriormente, serão retratadas um conjunto de experiências passadas, sobre as práticas pedagógicas utilizadas e aprendizagens obtidas, de uma forma crítica, reflexiva e projetiva.

2.1. Do Diagnóstico à Projeção

Segundo Carvalho (1994, p.136), “reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas.”

Assumindo esta visão, o conhecimento dos alunos e do nível geral da turma nas matérias a lecionar é de extrema importância para o planeamento das aulas que, segundo Sousa (1992) é uma ferramenta que auxilia as tomadas de decisão dos professores e tem como principais objetivos o diagnóstico, organização e projeção do processo ensino-aprendizagem, contribuindo desta forma para uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Com o intuito de criar uma estrutura orientadora da ação do docente e com o objetivo de recolher dados para direcionar o ensino da presente turma, foi realizada a AI na 1^a Etapa de trabalho. Segundo o Ministério da Educação (2001), “o objeto da 1^a etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a AI, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior”. Desta forma, a AI possibilitou determinar o nível onde os alunos se encontravam nas suas aprendizagens (diagnóstico) e projetar, através das suas possibilidades de desenvolvimento um nível de prognóstico a alcançar até ao fim do

ano letivo. Esta etapa distingue-se das demais etapas, pelo simples facto de ser o ponto de partida de todo o trabalho que vai ser desenvolvido ao longo do ano. Segundo Carvalho (1994), a AI tem um papel fundamental na orientação do processo ensino-aprendizagem, pois possibilita a projeção para o ano letivo. Este processo de avaliação permitiu também contruir o plano anual de turma (PAT). É através da construção do mesmo que o professor consegue selecionar todos os objetivos e metas adequadas à turma em geral, calendarizar todas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo tendo por base as matérias prioritárias, organizar as atividades dos alunos tendo conhecimento de quais os que precisam de maior acompanhamento e organizar a turma em função das dinâmicas envolvidas e dos perfis dos alunos.

Nesta etapa, existiu também a criação de um conjunto de relações que se estabeleceram ao longo do tempo entre o professor e o aluno e entre os alunos da turma. A cada aula que passava possuía um novo conjunto de informações que foram a base de todas as decisões tomadas. Foi então essencial, potenciar ao máximo estas relações, com a finalidade de motivar os alunos, criar um bom clima de trabalho e aumentar a eficácia em cada aula, em termos de novas aprendizagens nas matérias lecionadas. Estas informações permitiram formar grupos de trabalho, identificar quais as matérias prioritárias e quais os pontos críticos de desenvolvimento dos alunos e também permitiram definir as prioridades da 2ª Etapa. Desta forma, a AI teve como função orientar e regular todo o processo de ensino, através da recolha sistemática de dados.

Por forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos estagiários do ano transato, o NE optou por apenas realizar uma análise ao protocolo de Avaliação Inicial (PAI) existente na escola. As alterações que foram realizadas ao documento estavam relacionadas com os critérios de avaliação. Segundo Carvalho (1994), a construção de um sistema de registo é uma das etapas inerentes ao período da AI. O grande objetivo destas alterações, passava por simplificar, e desta forma tornar mais acessível o preenchimento e utilização das fichas de registo, isto porque, uma das razões pelas quais alguns professores não as utilizavam, era por não as conseguirem entender e/ou preencher de uma forma eficaz.

No entanto, esta reformulação dos critérios de avaliação bem como das fichas de registo, não foi tão simples de realizar como o NE previa à partida. Devido a aspetos ao nível da compreensão dos níveis de especificação e interpretação dos critérios, as primeiras fichas de registo elaboradas, verificaram-se desadequadas quando postas em

prática. Através da estratégia de tentativa e erro, fomos alterando estas fichas até que estas se verificaram eficazes para o registo e recolha das informações.

Como referido anteriormente, a aplicação do PAI foi essencial para definir e planear as prioridades da 2ª Etapa, e também, através dos prognósticos elaborar o PAT. Desta forma, quanto mais e melhor for a informação recolhida sobre cada aluno em cada matéria, melhor serão os diagnósticos, e conseqüentemente os prognósticos. Mas a AI não se constitui somente pela recolha de informações. Esta é um momento fundamental para estabelecer e criar regras e rotinas de trabalho, formar um bom clima de aula e ter sempre presente que apesar de ser um momento de avaliação este é também um momento de aprendizagens para os alunos.

Desta forma, para a elaboração da 1ª etapa de lecionação foram tidos em conta os seguintes aspetos: o calendário escolar; as características das instalações (“roulement”); os recursos materiais; os recursos temporais; e as matérias a serem lecionadas.

Relativamente à AI, esta teve uma duração de seis semanas e meia, ou seja, treze aulas. Durante este período de tempo os alunos foram avaliados na maioria das matérias previstas a lecionar ao longo do ano letivo. A matéria que não foi possível realizar a AI, foi o Atletismo, devido à impossibilidade de espaço, nomeadamente por motivos de condições climáticas inapropriadas (chuva) à realização de aulas de EF no exterior. O facto de a AI ter esta duração, permitiu aos alunos passaram pelo menos duas vezes por cada espaço. Durante as cinco primeiras semanas foi possível observar os alunos que com certeza cumpriam os critérios de avaliação do nível introdutório e os que não cumpriam de todo. A última semana e meia serviu essencialmente para observar os alunos nas quais residiam dúvidas sobre o nível de diagnóstico.

Como já foi referido anteriormente, o “roulement” era feito semanalmente. Como a escola possui cinco espaços para realizar as aulas de EF, cada turma demorava um total de cinco semanas a passar por todos os espaços. Desta forma, a rotação era efetuada da seguinte maneira: Pavilhão B; Ginásio G; Pavilhão A; Ginásio J; Campo exterior.

Na AI e de acordo com os PNEF, os alunos foram classificados na Área das Atividades com os níveis Não Introdutório (NI) e introdutório (I) e elementar (E). O nível Avançado (A), não entra para efeitos de avaliação, pois no PAI não constam as situações que espelham este mesmo nível. Na presente escola, o nível A é considerado demasiado ambicioso pelo que não entra nos critérios de avaliação, e apesar do NE ter elaborado fichas de registo que avaliam este mesmo nível, por vezes fomos encorajados a não o

avaliar nas aulas. As razões prendiam-se pela necessidade de haver um grande domínio da matéria em questão, sendo que a falta deste poderia expor os alunos em atividades que não asseguravam a segurança pessoal e/ou pusessem em questão a sua integridade física.

Na Área da Aptidão Física, foi utilizada a bateria de testes do Fitnessgram. A avaliação baseava-se tendo em conta a Zona Saudável de Atividade Física (ZSAF) relativa à idade e género de cada aluno. A classificação situava os alunos dentro ou fora desta zona e caso se situassem dentro na ZSAF fazia a distinção do positivo para muito bom.

Apesar do planeamento da AI ter sido facilitada pelo PAI existente, como referido anteriormente, a recolha destas informações através das fichas de registo reformuladas pelo NE, nem sempre foi conseguida de uma forma eficaz. O grande problema, inicialmente incidiu-se sobre o número de alunos a observar por aula. Numa fase inicial, tentei observar todos os alunos em todas as atividades. Esta estratégia rapidamente se verificou impossível de realizar, quer pelo número elevado de alunos na turma, quer pelo meu desconhecimento dos próprios nomes dos alunos. Após ser confrontado com esta dificuldade, decidi apenas observar um determinado conjunto de alunos por atividade. Apesar de se verificar mais eficaz, a recolha de informação, o meu papel na sala de aula deixava de ser professor e passava apenas a ser apenas um observador atento. Após ser chamado à atenção pela orientadora, compreendi que a AI é mais do que um mero momento de recolha de informação e criação de rotinas de organização. É também um momento de aprendizagem e como tal, a minha função como professor, nunca poderia ser substituída pela função de observador.

O facto de querer ter todos os aspetos organizativos da aula controlados, associado à minha dificuldade na recolha de informação, levou a que os meus colegas do NE ajudassem nesta recolha de informações e no final das aulas debatíamos os dados recolhidos. Sabia que não era o correto, pois em contexto real, não só estaria sozinho, como também seria necessário efetuar esta AI a seis ou sete turmas e não a uma só. Segundo Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), o treino da observação deve ser privilegiado desde o início da formação pedagógica, e se por um lado realizar a observação das aulas dos meus colegas estava errado, por outro estava a melhorar a minha capacidade de observação.

Rapidamente se tornou claro, que um dos principais problemas, poderia estar na elaboração das fichas de registo. Procedeu-se então, a uma reestruturação destas fichas

e a principal alteração foi a posição dos alunos na grelha que em vez de se situarem por ordem alfabética, passaram a estar organizados por grupos de trabalho. Outra grande alteração, foi a simplificação dos critérios de avaliação. Em vez de focar a tarefa num todo, simplificamos e dividimos essas mesmas tarefas em critérios mais fáceis de observar. Esta preocupação por parte do NE tinha como objetivo ir de encontro com os três objetivos da observação, enquanto momento de registo e avaliação, nomeadamente a objetividade do observador, devendo este ser rigoroso, transparente e pertinente, a validade dos instrumentos, devendo estes medir verdadeiramente o que se propõe e a fiabilidade, devendo a avaliação ser congruente na mesma situação quando efetuada por dois observadores diferentes (Aranha, 2007).

Como referido anteriormente, a AI é também um momento de aprendizagem. Como tal, o objetivo principal das minhas aulas focava-se na melhoria das capacidades dos alunos. Para tal, era necessário aumentar ao máximo o tempo potencial de aprendizagem (TPA). Com o objetivo de diminuir o tempo em questões organizativas, passei a utilizar os quadros existentes nos pavilhões para fazer um esquema da aula, onde organizava os alunos por grupos e estações de trabalho.

Após as seis semanas e meia de AI, procedi à elaboração do PAT. Este de acordo com Bento (1998) é “um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”, ou seja, um documento fulcral na orientação da atividade pedagógica de um docente, pois nele constam todas as estratégias e todas as atividades que este pretende desenvolver na turma ao longo de todo o ano letivo. A operacionalização do PAT inicia-se após a etapa da AI, etapa esta onde é possível determinar o nível onde os alunos se encontram nas suas aprendizagens (diagnóstico) e determinar, através das suas necessidades e potencialidades um nível de prognóstico a alcançar até o fim do ano letivo.

Para tal considerei o calendário escolar, as interrupções letivas e todas as atividades complementares realizadas pelo GEF. Procedi também à interpretação das informações que tinha recolhido ao longo deste período inicial, quer pelas fichas de observação, quer pelo contacto com os alunos diariamente. Após reunir todas as informações disponíveis, verifiquei que estas não eram suficientes para conseguir realizar o prognóstico de todos os alunos. Este facto tornou-se mais evidente com a necessidade de alterar alguns dos prognósticos no final do primeiro período.

Na elaboração do PAT, foram tidos em conta os princípios propostos pelos PNEF, nomeadamente, a estruturação do ensino por etapas; a construção das unidades de

ensino (UE) com base nas necessidades apresentadas pelos alunos, respeitando um período mínimo de tempo para que seja possível adquirir competências; a repetição de matérias no decurso do ano letivo de modo a colmatar as dificuldades e aperfeiçoar as aprendizagens; a lecionação de aulas politemáticas, garantindo a articulação entre matérias e entre recursos espaciais; a formação de grupos na sua essência heterogéneos, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades, intercalados, quando necessário com grupos homogéneos, de modo a garantir a evolução dos alunos mais aptos em determinada matéria.

Foram também tidos em conta estas três principais questões: o que ensinar?; quando ensinar?; e onde ensinar?. Na primeira questão definiu-se as matérias prioritárias, na segunda questão efetuou-se a distribuição destas mesmas matérias pelo decorrer do ano letivo e na última questão a distribuição tendo em conta os espaços disponíveis (“roulement”).

Após realizar o balanço da AI, verifiquei que as matérias onde os alunos apresentaram maiores dificuldades eram o futebol, o voleibol e o badmínton. No entanto, a seleção das matérias prioritárias não se debruçou somente sobre a quantidade de diagnósticos de nível NI, mas também sobre a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento que os alunos demonstraram em cada matéria.

É necessário ter em conta que em cada matéria, à exceção da dança, a AI não contemplou o número total de alunos da turma, o que pode ter induzido em erro sobre quais as matérias onde a turma apresenta realmente maiores dificuldades. Por exemplo, na ginástica de solo a AI só contemplou dezanove dos vinte e quatro alunos, havendo assim a possibilidade do número de níveis não introdutórios se alterar de quatro para nove.

Desta forma as matérias prioritárias selecionadas foram o basquetebol, o voleibol e a ginástica de solo. O basquetebol e a ginástica de solo apesar não serem as matérias onde os alunos apresentaram as maiores dificuldades, foram as matérias onde o prognóstico foi mais positivo para o maior número de alunos na turma, garantindo desta forma o sucesso na disciplina para o maior número de alunos possível.

Outros aspetos que estiverem em consideração, aquando da escolha das matérias prioritárias, foram: as possibilidades dos espaços, o modo de avaliação das aprendizagens e as minhas valências enquanto professor de EF. Este último aspeto a meu ver é muito relevante, pois se eu tenho a confiança que numa determinada matéria a

minha capacidade de ajudar os alunos a evoluir as suas capacidades vai ser maior, então essa matéria deverá constar no grupo das matérias prioritárias.

Após esta fase inicial, a mais difícil por todo este planeamento e recolha de informação na AI, iniciou-se a 2ª UE da 2ª etapa de formação (recuperação e aprendizagem). A grande diferença das seguintes UE, é que nesse momento, já possuía informações suficientes para conseguir dividir a turma em grupos de nível com objetivos específicos para cada matéria até o final do ano letivo. Esta ideia vai de encontro com a perspectiva de Rosado (2003), que diz que o modelo de planificação por etapas é caracterizado pela “(...) definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas ... e conseguindo, na perspectiva dos seus defensores, uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e facilitando entre outros aspetos, a inclusão e a diferenciação do ensino (...)”.

Deste modo e com o PAT elaborado, a 2ª etapa (recuperação e aprendizagem), caracterizava-se mais pela consolidação das rotinas de organização e melhoria do TPA dos alunos, a 3ª etapa (aprendizagem e desenvolvimento), pelo aumento da responsabilidade individual e coletiva dos alunos, sendo eles próprios os agentes responsáveis pelos seus processos de aprendizagem e por fim a 4ª etapa (desenvolvimento e consolidação), pelo aumento dos objetivos individualizados a determinados alunos tendo em vista a obtenção do sucesso escolar.

De todos os problemas sentidos, nesta fase da elaboração, o mais evidente foi o facto de não conseguir perceber como é que através de sete semanas de aulas era possível projetar com rigor um conjunto de objetivos e atingir ao longo de ano de trabalho. Esta dificuldade vai de acordo com Teixeira e Onofre (2009) onde referem, que uma das dificuldades sentidas pelos estagiários verifica-se ao nível do planeamento. Este planeamento a nível macro acabou por ser um pouco desajustado da realidade, pois a meu ver existiam muitos fatores que facilmente alteravam o prognóstico feito no início do ano letivo. De todos esses fatores, destacavam-se os erros no diagnóstico e consequente prognóstico defeituoso, os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos e a minha capacidade de intervenção pedagógica nas aulas. Então na maior parte dos casos, à exceção de alguns alunos, a projeção foi simplesmente afirmar que estes iam passar do nível NI para o nível I ou do nível I para o nível E. Somente com o passar do tempo, e através de muitas discussões e partilhas de ideias com NE e com os orientadores é que foi possível realizar alterações coerentes no PAT e cada vez mais ir elaborando as UE de

uma forma rigorosa e ajustada às verdadeiras necessidades dos alunos em termos de aprendizagens.

2.2. Do Condução do Ensino à Evolução das Aprendizagens

O sucesso dos alunos na aprendizagem está intimamente relacionado com o desempenho do professor e este desempenho varia consoante o conhecimento o seu prático. Desta forma, este conhecimento, que permite resolver os problemas com que os professores se confrontam ao longo da vida profissional, deve ser o conhecimento verdadeiramente valorizado (Onofre, 2003).

Assim, de acordo com Siedentop (1989, citado por Onofre, 2003), podemos destacar dentro do conhecimento prático dos professores, um conjunto de fatores que contribuem para a qualidade das suas intervenções pedagógicas, sendo estes fatores, a instrução, a dimensão organizacional, o clima relacional e a disciplina. Estes quatro fatores permitem ao professor estabelecer uma relação com os alunos, fundamental para garantir o respeito e criar um clima de aprendizagem positivo.

Deste modo, pelo facto de a vida na sala de aula ser multidimensional e imprevisível (Siedentop, 2002), irei cingir a minha análise relativamente às intervenções pedagógicas relacionadas com estes quatro fatores, destacando as dificuldades sentidas e estratégias utilizadas para ultrapassá-las.

Relativamente à instrução, Carreiro da Costa (1991) enumera como características associadas aos professores eficazes, a clareza, o entusiasmo, o uso do questionamento, a ênfase no objetivos e conteúdos das aprendizagens e a transmissão de feedback (FB). No início do ano letivo, por querer demonstrar aos alunos que os meus conhecimentos sobre a matéria eram extensos e à minha orientadora que tinha as aulas bem estudadas e planeadas, esta tornava-se por vezes demasiado extenso e muito descritivo. Esta minha preocupação inicial, com o passar do tempo foi diminuindo, no entanto, nas primeiras semanas o tempo de aula não estava a ser maximizado e conseqüentemente o TPA dos alunos também não. Este facto, aliado a um conjunto de outros fatores, como por exemplo, os atrasos no início da aula devido à má gestão dos balneários e os comportamentos desviantes dos alunos (conversas paralelas e distrações) contribuíram para que em diversas aulas o plano de aula não fosse respeitado na sua totalidade. Uma das conseqüências desta “perda” de tempo ao longo da aula, foi a inexistência por vezes dos balanços finais, que de acordo com Onofre

(2003), possibilitam aos alunos terminar as aulas com as ideias claras relativamente aos êxitos e dificuldades de aprendizagem manifestados durante a aula. Por estes motivos e através da discussão com os meus colegas do NE e com a orientadora da escola, percebi que a minha instrução nas aulas precisava necessariamente de ser mais precisa e reduzida.

Por forma a solucionar estes problemas sentidos nas primeiras aulas, optei por utilizar os quadros existentes nos pavilhões e ginásios, para ilustrar todas as informações fundamentais ao bom funcionamento das aulas, como por exemplo, as estações existentes, os grupos de trabalho e as rotações destes pelas estações. Esta forma utilizada pelo NE, permitia que todas as informações necessárias para aula, fossem expostas de uma forma objetiva, clara e de fácil compreensão por parte dos alunos. Outra estratégia utilizada, foi o encurtamento de algumas atividades para evitar que as atividades do fim de aula não deixassem de existir por completo, devido aos atrasos ao longo da sessão. Ao fim de algum tempo, apercebi-me que era fundamental realizar o balanço final, pois este funcionava como um resumo da própria aula e criava o elo de ligação com a próxima.

Relativamente às instruções das atividades em si, o problema inicial debateu-se sobre a falta de conhecimento sobre as componentes críticas dos movimentos. Eu tinha conhecimento de como se realizava a atividade no seu todo, embora quando era necessário corrigir apenas um aspeto individual, apercebia-me que não tinha conhecimento sobre os FB corretos a utilizar, e como tal os que fornecia aos alunos por vezes tornavam-se repetitivos e inconsequentes. Esta “repetição sistemática de um mesmo FB positivo faz perder o seu efeito motivador, sendo a variedade de intervenções uma forma de garantir a continuação do efeito favorável do estímulo” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 90). Este facto contribuiu também para que numa fase inicial, a minha instrução fosse muito individual, acabando por repetir a mesma informação várias vezes seguidas a alunos diferentes. A razão para este tipo de comportamento relacionava-se com a falta de certeza sobre as informações que estava a dizer e caso estivessem erradas ao menos só um ou dois alunos é que eram penalizados pela minha falta de competência. Numa fase posterior, consegui perceber que muitos dos erros nas diversas atividades eram comuns à maior parte dos alunos da turma. Com o passar do tempo, o meu conhecimento sobre as matérias foi aumentando e com este aumento de confiança comecei a utilizar FB mais gerais, em alguns casos parando mesmo a atividade para garantir que todos os alunos estivessem atentos à informação. Este facto melhorou não

só a qualidade da instrução como também o meu tempo disponível para realizar todas as outras tarefas na aula.

Outra estratégia que passei a utilizar com mais frequência com o passar do tempo, foi a utilização dos alunos como agentes de ensino. Nesta estratégia, o mais importante passava por garantir que o aluno escolhido conseguia realizar a tarefa com sucesso. Segundo Bandura (1994, citado por Jardim, 2007) “as experiências positivas aumentam o sentimento de eficácia enquanto o insucesso enfraquece este sentimento”. Se o sucesso não fosse garantido, poderia não só induzir a turma inteira em erro como também ter consequências negativas a nível individual, como por exemplo, vergonha, falta de confiança e desinteresse pela atividade. O aspeto mais importante desta estratégia é que tornava real a possibilidade de sucesso da atividade pelos alunos que achavam que não eram capazes. Quando o professor realizava a demonstração, não estava em igualdade com os alunos, pois na perspetiva deles é uma pessoa que treinou a vida inteira para conseguir realizar aquelas atividades, mas sendo um colega com as mesmas experiências passadas a realizar a atividade, o efeito torna-se diferente.

Durante todo o estágio pedagógico, as preocupações com a qualidade dos FB foram constantes. A transmissão de FB é um dos processos mais importantes no controlo e regulação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fornece ao aluno, após a sua resposta motora, um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação, tendo por objetivo modificar e melhorar essa resposta (Rosado & Mesquita, 2011).

Com maior dificuldade na 1ª etapa de trabalho, a chegada do 2º período veio facilitar a transmissão dos FB pela introdução de um estilo de ensino massivo. O facto de a maior parte dos alunos estar a realizar a(s) mesma(s) tarefa(s) permitiu-me começar a utilizar com maior frequência o FB à distância. Este tipo de FB veio contribuir para uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos na medida em que aumentou os níveis de empenhamento e motivação dos alunos nas atividades propostas. Esta melhoria estava diretamente relacionada com o maior e melhor acompanhamento da minha parte, pois desta forma, consegui substituir o fator da quantidade dos FB pela qualidade dos mesmos.

Relativamente à dimensão da organização, esta está diretamente relacionada com a gestão dos tempos de atividade e com a gestão dos recursos materiais e espaciais existentes e disponíveis para as aulas de EF.

De acordo com Carreiro da Costa (1991), a gestão temporal das aulas apresenta-se como um aspeto fundamental para uma boa condução do ensino. Esta gestão dos

tempos de atividade é influenciada pela qualidade das normas de funcionamento e rotinas de organização. Para Onofre (1995), a intervenção na indisciplina deve ocorrer de forma preventiva, sendo o professor o principal responsável por esta prevenção através da ação educativa (Renca, 2008). Neste sentido, defini na primeira aula, normas e regras de funcionamento a ter em conta em contexto de sala de aula, e estabeleci rotinas desde o início do ano letivo. “As regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços” (Rosado & Ferreira, 2009). Dito isto, desde o início do ano letivo, tive sempre muito cuidado em fazer perceber aos alunos que só respeitando todas as regras de funcionamento é que seria possível ter um clima positivo de aula, baseado no respeito mútuo, quer entre o professor e os alunos quer entre todos os alunos da turma. Desta forma, logo na primeira aula, abordei uma série de tópicos, que a meu ver eram essenciais ao bom funcionamento das aulas, sendo estes as matérias que iríamos abordar ao longo do ano letivo, os objetivos de sucesso, os critérios de avaliação e as regras e normas de funcionamento (espaços de aula, equipamentos necessários). Apesar de ter planeado muito bem todas as informações que queria fornecer aos alunos, devido ao nervosismo inicial, não consegui que estas fossem bem explicadas, o que levou à necessidade de nas seguintes aulas reforçar de alguns pontos que não tinham ficado bem esclarecidos.

No que concerne à gestão dos recursos materiais e espaciais, durante algum tempo, insisti num comportamento que não iria ser viável caso fosse professor a tempo inteiro e não somente professor estagiário. Este erro relacionava-se com a montagem e arrumação dos materiais, que em quase todas as aulas, era efetuado por mim com a ajuda dos meus colegas de estágio. Para além de se tornar cansativo montar e arrumar todo o material depois de uma aula, não permitia elaborar um correto planeamento dos tempos de aula, visto que não era necessário planejar de acordo com estas tarefas de organização. Apesar de saber que eram os alunos que deveriam ficar encarregados destas tarefas, sabia que caso a realizassem estaria a diminuir o tempo útil de aula e conseqüentemente o TPA dos mesmos. O que eu não sabia é que a tarefa de montagem e arrumação do material é tão ou mais importante que o tempo em atividade. Saber montar e desmontar a rede de voleibol é tão importante como efetuar o toque de dedos ou a manchete, pois ambos, são conhecimentos que apesar de distintos contribuem para a realização da tarefa no seu todo. Com o passar do tempo, fui tentando alterar este

comportamento, passando a montagem e arrumação do material a ser efetuada pelos alunos.

Ainda falando da gestão dos recursos materiais e espaciais, e de forma a evitar uma enorme confusão na montagem e arrumação dos materiais, desde o início de cada aula, os grupos de trabalho já estavam discriminados no quadro e cada grupo de trabalho era responsável pela sua estação. Durante o segundo período, estes grupos de trabalho não se alteraram muito, o que permitiu que os alunos criassem rotinas de trabalho entre si e potenciassem os tempos de aprendizagens nas tarefas.

Como já referi anteriormente, a gestão do tempo de aula nem sempre foi uma tarefa fácil. Após algumas aulas em que não consegui cumprir o plano de aula, fiquei algo frustrado e comecei a ter muita atenção aos tempos das atividades, talvez em demasia, chegando a ser chamado à atenção por parte dos meus colegas de estágio e orientadora, pela quantidade de vezes em que olhava para o relógio durante as aulas. O principal problema relacionava-se com a forma como planeava as aulas inicialmente. Se a aula tinha uma duração de noventa minutos (tempo total), eu planeava para a totalidade da duração, não contando com os atrasos no início da aula nem com o tempo necessário às rotações entre as estações. Após algum tempo compreendi a diferença entre tempo total e tempo real de aula e comecei a conseguir planejar as aulas de uma forma mais ajustada, no entanto eu via esta gestão de tempo como um jogo incerto, mas desafiante. Segundo Carreiro da Costa (1991), maximizar o TPA é uma característica associada aos professores eficazes, então desta forma, nas aulas onde eu conseguia cumprir o plano estipulado, tentava após a aula, perceber onde eu poderia ter sido mais ambicioso em termos do planeamento e quando não conseguia cumprir, tentava perceber em que parte da aula é que não tinha conseguido ser tão eficaz.

Falando agora do clima relacional, é importante referir o papel da formação de grupos como o grande impulsionador do clima positivo nas aulas. Desde o início do ano letivo, procurei instalar um clima positivo de aula. De acordo com Moreira (2010), é fundamental construir um bom relacionamento com os alunos, por forma a aumentar o respeito que estes têm pelo professor, e consequentemente aumentar os índices de participação nas aulas e o sucesso das suas aprendizagens. Este facto pode ser comprovado no estudo de Braitwaite, Spray & Warburton (2011), pois o grupo de alunos exposto a climas de aprendizagem positivo revelaram melhorias nas aprendizagens quando comparados com os grupos que careceram dessa mesma exposição.

Como já referi anteriormente, procurei durante todo o ano letivo que os alunos vissem as aprendizagens dos colegas como objetivos a atingir e não só as suas próprias aprendizagens. Entre as características apresentadas por Carreiro da Costa (1991) é possível encontrar a responsabilização dos alunos pelas tarefas de aprendizagem e cooperação como sendo associada às turmas de sucesso. Este trabalho de grupo a meu ver era fundamental para que a turma como um todo evoluísse ao longo do ano letivo. Apesar de ser um fator muito importante no clima da aula, a formação de grupos de trabalho tinha outro papel, também muito importante na diferenciação de ensino dos alunos. Esta diferenciação do ensino aumentava à medida que o número de aulas também aumentava, pois a cada momento que passava, a minha informação sobre as capacidades e os níveis de aprendizagem era maior possibilitando-me individualizar cada vez mais as tarefas contribuindo assim para uma melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma, na 1ª e na 2ª etapa esta formação de grupos caracterizou-se por ser mais heterogénea. Na 1ª etapa, o facto de não conhecer os alunos não me permitia agrupá-los por capacidades semelhantes pois ainda não dispunha dessa mesma informação. Na 2ª etapa, como o próprio nome indica, o objetivo passava por recuperar as aprendizagens dos alunos nas matérias consideradas de prioritárias no PAT. Desta forma a utilização de grupos heterogéneos permitia que no mesmo grupo de trabalho existissem alunos com capacidades diferentes. A meu ver esta era uma estratégia bastante positiva, visto que os alunos com maiores dificuldades ao trabalharem em conjunto com os alunos com menores dificuldades potenciavam as suas aprendizagens, na medida em que podiam observar de uma forma continua um exemplo de sucesso na atividade. Por outro lado, os alunos com menores dificuldades esforçavam-se por fazer boa figura, pois tinham a noção que eles eram o exemplo a seguir. No entanto, apesar dos grupos serem heterogéneos, estes eram homogéneos entre si, o que me possibilitava rapidamente reformular os grupos sem alterar a sua constituição.

Na 3ª etapa, com a mudança do objetivo geral, passando da recuperação de aprendizagens para a aprendizagem e desenvolvimento das competências, fez todo o sentido alterar a formação de grupos de uma forma heterogénea para uma homogénea. Se anteriormente, o objetivo era potenciar as aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades neste período o objetivo passou por potenciar ao máximo qualquer aluno independentemente do seu nível atual de capacidade. Outra razão pela qual optei por esta formação de grupos foi pela necessidade de avaliar determinados alunos em atividades que necessariamente obrigavam a participação de alunos com um

determinado nível de capacidade, como por exemplo o 3x3 no basquetebol ou o 4x4 no voleibol. Também na matéria de ginástica esta formação de grupos teve um efeito muito positivo, pois consegui através desta formação de grupo, proporcionar a cada grupo de trabalho, tarefas adequadas ao seu nível de capacidade, sendo que a turma funcionava numa perspetiva de evolução, onde os alunos consoante as suas aprendizagens avançavam ou permaneciam em determinados grupos de trabalho. Este funcionamento das aulas aumentava a motivação dos alunos pois todos queriam chegar o mais longe possível.

Na 4ª etapa, optei por uma formação de grupos mista. As aulas funcionavam com uma alternância entre grupos heterogéneo e homogéneos consoante as matérias e atividades. Se para alguns alunos, o objetivo continuava por maximizar ao máximo as suas aprendizagens, pois o sucesso na disciplina já estava garantido, para outros o objetivo passava por consolidar um conjunto de matérias que iriam no final do 3º período garantir este mesmo sucesso. Esta alternância entre a formação de grupos heterogéneo e homogéneo foi essencial para que todos os alunos continuassem a evoluir nas suas aprendizagens, pois no 2º período consegui identificar alguns casos que por trabalharem sem a ajuda dos alunos com melhores capacidades, não apresentaram a mesma taxa de sucesso que no 1º período.

No que respeita ao último aspeto considerado, a disciplina, vou mencionar quais os estilos de ensino mais utilizados em cada etapa e por que razão os utilizei, tendo em conta os objetivos individuais e de grupo dos alunos da turma. Em geral, ao longo de todo o ano letivo, o estilo de ensino por tarefas, foi predominantemente usado. Este para além de individual, potencia a memorização das situações de aprendizagem por parte dos alunos, sendo que o tipo de FB a utilizar é dirigido de uma forma mais individualizada (Mosston & Ashworth, 2008).

Assim, de uma forma muito sucinta, na 1ª etapa e cerca de metade da 2ª etapa, pelas suas próprias características, os estilos de ensino convergentes predominaram a maior parte das sessões. Na 1ª etapa, por ser necessário a introdução de novas rotinas de e regras de funcionamento o estilo por comando e tarefa funcionaram perfeitamente, pois a turma ainda não possuía autonomia nem responsabilidade para ser responsável pelo seu próprio processo de ensino. Desta forma, e numa fase inicial, todas as tarefas fechadas como o aquecimento, momentos de demonstração e alongamentos eram maioritariamente realizados por mim. Também algumas matérias, como por exemplo a dança, funcionaram numa perspetiva de espelho, onde eu realizava os movimentos em

frente à turma e esta repetia através da imitação dos passos e sequências de movimentos. Os momentos de condição física, também funcionavam de acordo com o estilo de ensino por comando, onde através de indicações explícitas os alunos realizam os variados exercícios.

Nas seguintes etapas, e como consequência do aumento da autonomia e responsabilidade dos alunos da turma, foi possível aplicar outros estilos de ensino e desta forma potenciar as aprendizagens. Na matéria de ginástica, pelas suas características, foi possível trabalhar com o auxílio de fichas de registo por parte dos alunos. A utilização deste suporte nas aulas, possibilitou-me introduzir os estilos de ensino recíproco e de autoavaliação. Além de potenciar as aprendizagens através do trabalho a pares e individual, estes dois estilos de ensino melhoravam as relações afetivas entre os alunos da turma. Foi possível verificar, em algumas aulas, os próprios colegas a fornecerem FB uns aos outros, ou simplesmente a recordarem quais as componentes críticas das atividades, por exemplo, num jogo de 3x3 no basquetebol, era possível ouvir os colegas a lembrar para marcar individualmente ou para fazer o lançamento na passada. Outro objetivo destes estilos de ensino, além de potenciar as aprendizagens e a autonomia na turma, através da autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, contribuía também para uma melhor perceção dos próprios níveis de capacidade, devido à confrontação do seu desempenho com os critérios elaborados pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008), promovendo desta forma a avaliação formativa. Heritage (2007), afirma que esta avaliação formativa, providencia não só aos professores como também aos alunos informações sobre o que é necessário fazer para melhorar as aprendizagens. A avaliação formativa é então um processo de recolha de dados que permite aos professores e alunos adaptar a sua atividade estabelecendo prioridades de aprendizagem, com o objetivo de superar as dificuldades sentidas (Carvalho, 1994).

Ainda relativamente à disciplina, o clima de aula foi um aspeto fundamental para o bom funcionamento destas ao longo do ano letivo. Durante todo o ano letivo não foi possível verificar nenhuma situação de indisciplina grave, ao ponto de eu não saber lidar com a situação. No entanto, e apesar da orientadora de escola considerar a turma, como sendo umas das que apresentava melhor comportamento na escola, existiram episódios onde os alunos tiveram comportamentos de desvio para com as tarefas propostas. Indo de encontro com Rosado (1998), foi possível observar que os comportamentos de desvio estavam mais relacionados com os tempos de espera, transição entre estações e tarefas de organização do que propriamente com os momentos de atividade. Ao ter

conhecimento deste facto, o objetivo desde muito cedo passou, por potenciar ao máximo o tempo real de aula, diminuindo ao máximo todos os momentos de espera.

Como já referi anteriormente, a minha preocupação para com as relações afetivas entre professor e alunos era semelhante, ou até mesmo, superior à de quando se tratava das relações entre alunos. Procurei sempre tratar todos os alunos de igual forma, evitando ao máximo que as minhas preferências tivessem influência direta nas minhas intervenções ao longo de todo o ano letivo. Uma situação que nunca se verificou, e que era um receio no início do ano letivo, foi a possibilidade de os alunos não terem tanto respeito por mim devido à maior proximidade de idades do que os restantes professores da turma. Em geral, não senti problemas em “agarrar” a turma e no final do ano letivo o sentimento era de dever cumprido tanto da minha parte como da parte dos alunos.

2.3. Na Investigação e no Desenvolvimento da EF

Hoje em dia, cada vez mais é valorizado no profissional de educação, a capacidade de utilizar e recriar conhecimento, de questionar dos seus próprios pensamentos e de desenvolver novos mecanismos de autoaprendizagem (Alarcão, 2003). Desta forma, um bom profissional deve procurar aprimorar as suas práticas pedagógicas através do acompanhamento evolutivo do conhecimento. É então fundamental para um professor, que ao longo da sua carreira, procure desenvolver competências de inovação profissional relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação estritamente relacionados com o contexto escolar. Visto que este contexto se encontra em constante mudança, é essencial que toda a comunidade escolar acompanhe e se adapte a estas mesmas mudanças, mudanças estas que podem ser facilitadas através do processo de investigação.

Sendo a investigação-ação “uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução dos problemas práticos (...)” (Benne, Bradford e Lippitt, 1964, citados por Alarcão, 2003), serve como “(...) um excelente guia para orientar as práticas educativas com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (Arends, 1995, p. 45).

Analisando as turmas lecionadas pelos professores estagiários, facilmente se identificou uma grande disparidade dos níveis de desempenho na disciplina de EF. Tendo este fator como premissa e sabendo de antemão que as turmas eram constituídas por alunos provenientes de diferentes escolas, surgiu o interesse em compreender qual a

relação das experiências vividas pelos alunos e o desempenho atual na disciplina de EF. Assim sendo, a questão central que o NE se propôs a responder foi “*Qual a relação entre as vivências de EF ao longo da escolaridade e o nível de desempenho na entrada do ensino secundário (10º ano)?*”.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1995), a dificuldade em começar de forma válida um projeto de investigação tem, na maioria dos casos, origem numa preocupação exagerada em fazê-lo demasiado bem e de formular desde logo um projeto de forma totalmente satisfatória. Sendo neste caso essencial que os investigadores pesquisem e reflitam sobre quais as questões primordiais do estudo, e as reconstruam com maior suporte e solidez.

De forma a identificar quais os fatores que poderiam contribuir para o desempenho dos alunos, e tentando garantir que as decisões efetuadas fossem úteis ao tratamento do problema e à definição dos objetivos do estudo, foi necessário pesquisar e compreender quais as variáveis que melhor se adequavam ao mesmo. Porém, este não foi um processo fácil, tendo sido essencial o apoio efetuado por parte do orientador de faculdade, através do frequente questionamento, auxiliando-nos e orientando-nos na clarificação do estudo.

Assim, após a leitura de alguns artigos relacionados com a importância das atribuições causais para a qualidade da EF, foi-nos possível identificar um conjunto de variáveis intimamente ligadas com a qualidade e o desempenho na disciplina de EF, onde se destacaram diversas variáveis, tais como: professores, recursos materiais e espaciais, flexibilidade do currículo e avaliação de qualidade.

Devido a falta de bibliografia nesta área e à escassez de questionários validados, foi necessário a elaboração de um questionário, o que logo à partida, não nos daria as garantias necessárias para que pudessemos avançar com o estudo sem receios de estarmos a fazer algo de errado. Desta forma, após a realização do questionário, e ultrapassadas as questões de validade e fiabilidade do mesmo, a aplicação e o tratamento de dados foi bastante simples e eficiente. Porém, seria interessante, numa nova realização do estudo, alterar o modo de recolha de dados e o instrumento a utilizar. Isto é, tendo em consideração que o objetivo do estudo é compreender e descrever acontecimentos e experiências passadas, consoante a perceção dos alunos, nos quais estão envolvidos fatores distintos, seria positivo a utilização de um instrumento qualitativo, aliado à abordagem quantitativa do estudo efetuado.

Através da análise e discussão dos resultados, foi-nos possível concluir que, a avaliação e o currículo são determinantes e decisivos, pois para além de permitirem a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular.

Todo este processo de indagação só será valorizado pela comunidade escolar caso os resultados obtidos e as estratégias a utilizar sejam apresentadas. Desta forma, numa lógica do estudo de investigação-ação, e de acordo com Alarcão (2003) que afirma que “compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução”, este só estaria concluído depois de testadas estas soluções e estudados os seus efeitos. No seguimento desta fase de planificação do estudo, e devido ao início tardio anteriormente referenciado, não foi possível dar continuidade às fases seguintes (ação e reflexão), pelo que o estudo não foi implementado e avaliado. Assim, de acordo com os estudos nesta área e com os normativos que sustentam a EF curricular, pareceu-nos relevante, de forma a garantir melhores condições de sucesso a todos os alunos num futuro próximo, para além da apresentação dos resultados da investigação aos professores do GEF, expor ainda um conjunto de propostas de intervenção que, juntamente com as descritas nos PNEF, contribuíssem para dar resposta aos resultados do mesmo.

Apesar de terem estado presentes na apresentação do estudo a totalidade dos professores do GEF, e da comparência de orientadores e núcleos de estágio de diferentes escolas, no meu ponto de vista, teria sido bastante importante a presença de professores oriundos das escolas referenciadas no estudo, de onde provinham um número significativo de alunos, na medida em que seria possível dinamizar um debate mais produtivo, devido às diferentes realidades experienciadas por cada professor.

Na ação de apresentação do estudo, além da partilha dos resultados e propostas, a referida ação tinha como principal objetivo proporcionar um contacto direto entre os intervenientes e um debate com o intuito de se definirem estratégias para passar as propostas de intervenção do papel para a prática pedagógica. Facto que não se veio a verificar. Outro dos aspetos contraproducentes foi o esquecimento da aplicação do inquérito de satisfação (avaliação da apresentação), com vista a perceber de que forma os presentes tinham encarado o estudo e qual o grau de importância que lhe atribuíram. Esta falha, não nos possibilitou receber um FB crítico e construtivo por parte dos

presentes, algo que considero fundamental tendo em vista o nosso processo de formação e desenvolvimento de aprendizagens. Assim, pode considerar-se que este estudo foi um bom ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre as variáveis que podem influenciar o desempenho dos alunos em EF; no entanto, com o objetivo de se atingir a finalidade a que esta investigação se propôs, faltou por em prática as propostas apresentadas, potenciando desta maneira o processo de ensino-aprendizagem.

Concluo este capítulo referindo a importância do processo de construção de conhecimento. Sendo que este conhecimento produz-se não só através da constante procura de informação, como também através da partilha de informações, aspetos essenciais e que contribuíram de forma bastante positiva para um maior desenvolvimento de competências nesta área.

2.4. Na Adaptação a diferentes contextos

Compete à escola fazer a introdução dos alunos à cultura motora. Desta forma, o DE surge como, uma formação e orientação desportiva e é utilizada como um instrumento pedagógico e educativo indispensável à formação dos alunos.

O DE tem como missão “proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 8). Este caracteriza-se por ser um “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (...) deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 2).

O DE surge então como um elemento fundamental pois, apesar de se apresentar como um aditivo da ação educativo incluído no processo formativo e de desenvolvimento total do aluno, não deve ser encarado como uma simples atividade focada na parte motora. Neste sentido, este pode ser visto como um fator de combate ao insucesso escolar desta disciplina na medida em que contribui para a integração e desenvolvimento do aluno. Em suma, o DE uma vez que é um fator potenciador de sucesso escolar bem

como de obtenção de hábitos de vida saudáveis, faz sentido ser incluído nas áreas de intervenção do estágio pedagógico.

Relativamente à participação do NE nas atividades do DE esta incidiu-se sobre três tarefas distintas: participação; organização e implementação; e condução, sendo que as duas primeiras tiveram um caráter de trabalho em grupo e a terceira de trabalho individual.

A primeira tarefa do NE recaiu sobre a implementação de três atividades distintas durante o 1º período, nomeadamente, o corta mato escolar, o torneio de voleibol 2x2 e o torneio de basquetebol 3x3. Tal como o próprio nome indica, o NE participou na implementação destes, mas não estava responsável por nenhuma das atividades, sendo o planeamento e organização, efetuado pelos professores do GEF. Apesar de o NE não participar ativamente na organização dos mesmos, permitiu-nos conhecer e perceber quais os aspetos fundamentais no planeamento e organização dos torneios, fator que ajudou o nosso trabalho no segundo período e que se enquadrou na nossa segunda tarefa.

No 2º período, o NE ficou encarregue de organizar e implementar um torneio de características idênticas aos torneios do período transato. Desta feita, e coadjuvados pela orientadora da escola, o NE decidiu organizar um torneio de voleibol 4x4. A decisão por esta modalidade foi efetuada tendo em conta três aspetos: a grande adesão dos alunos, a participação de dois estagiários no núcleo de voleibol e o facto de os estagiários do ano passado já terem organizado um torneio da mesma natureza. No que diz respeito ao planeamento do torneio, o NE aproveitou os documentos elaborados o ano passado e apenas efetuou alterações ao nível das fichas de inscrição dos alunos e nos cartazes de divulgação do torneio. Relativamente às fichas de inscrição, cada professor do GEF ficou responsável por incitar os seus alunos a formar as equipas para participarem no torneio e deste modo garantir um grande número de participantes. Em relação aos cartazes de divulgação, tentámos torná-los mais apelativos e a sua exposição na escola foi pensada tendo em conta atingir o maior número de alunos possível. Após o término das inscrições, e tendo em nossa posse o número de equipas, foi possível então elaborar os quadros competitivos do torneio e organiza-lo em termos de utilização dos espaços, recursos materiais e recursos humanos.

Relativamente à implementação do torneio, o NE não sentiu muitas dificuldades, visto que a organização deste se mostrou eficaz na resolução dos problemas que se foram sentindo no seu desenrolar. No entanto, existiram algumas situações impossíveis

de se prever, tais como, a recolha dos nomes de todos os participantes no torneio (jogadores e árbitros), que em vez de terem dispensa apenas durante o período em que se encontravam no torneio, acabaram por ter dispensa durante todo o dia. Outra situação prendeu-se com as arbitragens, pois como os alunos que eram jogadores poderiam também ser árbitros, poderiam ocorrer situações de benefício por parte dos árbitros em relação a jogadores com quem tinham mais afinidade. Por fim, a situação que se revelou mais preocupante foi a passagem de cinco equipas para as meias-finais, quando só poderiam ter passado quatro. Esta situação foi resolvida, com a ajuda dos professores do GEF, e o torneio desenrolou-se naturalmente até ao seu término, sendo a equipa vencedora a mais digna da vitória.

A terceira tarefa relaciona-se com a condução de ensino de um núcleo de DE existente na escola. Após tomar conhecimento de quais os núcleos disponíveis, a minha primeira opção recaiu sobre a modalidade de ginástica. Esta opção visava potenciar os meus conhecimentos ao nível das técnicas de execução e ajuda dos elementos mais complexos, no entanto, tal não foi possível visto que o horário do núcleo de ginástica sobreponha-se a outras tarefas do mestrado. Não podendo ser possível integrar o núcleo de ginástica a minha segunda opção foi o núcleo de basquetebol. Esta decisão teve como base o meu gosto pelos jogos desportivos coletivos, que a meu ver, são o tipo de atividades ideais para fomentar nos jovens, competências sociais e valores morais fundamentais na vida destes, tais como, espírito de equipa, disciplina e responsabilidade.

Para muitos professores e até mesmo para a grande maioria dos alunos, o sucesso de um núcleo de DE, passa por atingir bons resultados a nível desportivo, nos momentos de competição. Contudo, a minha visão de sucesso ou insucesso vai muito além das vitórias ou derrotas que a equipa obtém no final de cada jogo. Apesar de ser um aspeto muito importante, quando se fala da motivação dos alunos e até mesmo dos professores/treinadores, as vitórias são apenas um dos muitos indicadores de sucesso numa equipa ou núcleo de DE. A meu ver, as verdadeiras vitórias são o sucesso dos treinos, das relações afetivas desenvolvidas e do empenho dos alunos, e se for possível atingir estes patamares, o sucesso na competição é só uma questão de tempo.

O núcleo de basquetebol, era constituído por uma equipa que em termos de competição englobava o escalão juniores do sexo masculino. No início do ano letivo, questioneei a professora responsável pelo núcleo de DE razão pela qual só existia uma equipa no núcleo. As respostas, que justificavam esta decisão, baseavam-se no número reduzido de alunos no núcleo, pelo facto de alunos mais novos poderem subir de escalão

e o contrário já não ser possível e também porque uma só professora não conseguiria tomar conta de duas ou mais equipas. Desta forma, e como é possível saber, numa escola que engloba turmas desde o 7º ano até o 12º ano de escolaridade, o facto de só ter uma equipa de basquetebol excluiu uma grande percentagem dos alunos, algo que a meu ver não é positivo. De forma a reduzir o impacto negativo desta decisão, foi permitida a participação de todos os alunos nos treinos, independente da idade ou género. Esta estratégia visava, não só, aumentar o número de alunos no núcleo, como também demonstrar ao GEF que era necessário disponibilizar mais um professor para o presente núcleo, à semelhança do que acontecia com o núcleo de voleibol onde estavam destacadas duas professoras (uma para a equipa masculina e outra para a equipa feminina).

Outro aspeto a ter em atenção foi, a existência de apenas um treino de 90 minutos por semana. Esta decisão, não só impossibilita a presença de alguns alunos nos treinos como também não permite uma continuidade das aprendizagens, visto o espaçamento entre treinos ser muito grande. Após questionar o porquê desta decisão, tive conhecimento que nos restantes dias da semana, os espaços desportivos, estavam ocupados com outros núcleos pelo que a única solução seria alterar o horário dos treinos para o fim da tarde, em vez de à hora de almoço. Esta solução não se mostrava muito favorável, visto que a essa hora muitos alunos já não se encontravam na escola. De forma a solucionar este problema, eu próprio disponibilizei meia hora da minha hora de almoço para aumentar a duração total do treino para duas horas.

Relativamente à minha prestação no núcleo, como seria de esperar, teve um caminho crescente desde o início do ano letivo. Nos primeiros treinos, como não conhecia nenhum aluno e porque o meu conhecimento da modalidade não era tão alargado como eu gostaria que fosse, a minha posição era semelhante a um mero espectador. Passei muito tempo a observar o comportamento dos alunos e da professora responsável a fim de compreender os métodos de trabalho e estrutura dos treinos. O meu objetivo passava por ter um papel ativo, mas sem nunca sobrepor-me ao papel da professora responsável, visto que a meu ver o sucesso do núcleo, só seria passível de ser atingido, caso não existissem sentimentos adversos entre os responsáveis por este.

Durante as primeiras semanas de treinos, fui ganhando o respeito dos alunos e consegui desenvolver com a professora do núcleo uma relação profissional, baseada no respeito e na partilha de conhecimentos e experiências. Estas relações desenvolvidas entre professores e entre alunos e professores tornaram os treinos mais apelativos e

desde muito cedo notou-se um incremento no número de alunos nos treinos, não só ao nível do número como também da diversidade deste, sendo que a meio do primeiro período tínhamos no núcleo alunos do 7º ano como também elementos do sexo feminino. A meio do 1º período, o núcleo que no ano transato teve dificuldade em formar uma equipa para participar nos jogos, este ano já contava com dez alunos inscritos, sem contar com os alunos que por não pertencerem à categoria júnior, não poderiam participar em termos competitivos.

Desde muito cedo, consegui perceber que a condução dos treinos por parte da professora responsável, não seguia nenhum tipo de documentação, sendo o planeamento das sessões de treino elaboradas semanalmente, ou mesmo sem planeamento prévio. Este aspeto foi positivo na medida em que, como não tinha que me cingir a uma estratégia ou planeamento, consegui implementar os meus métodos de treino de uma forma relativamente fácil. O primeiro passo, que implementei foi fazer com que os alunos percebessem o desenrolar do treino, sendo que este partia do simples para o complexo, da individualidade para o conjunto. Pelo que me apercebi, através de conversas com os alunos, muitos dos treinos do ano transato não passavam de um jogo a campo inteiro do início ao fim, sendo que muito esporadicamente realizavam exercícios específicos, técnicos ou táticos.

Apesar dos treinos seguirem uma lógica de um aumento de complexidade, das partes para o todo, quando se integra uma equipa, onde o entrosamento entre os jogadores é pouco existente ou até mesmo nulo, o trabalho a desenvolver é exatamente ao contrário. Primeiro é necessário criar um todo, ou seja, uma equipa, e só depois é que se deve começar a individualizar as partes e desenvolver as capacidades individuais dos jogadores. Desta feita, o trabalho efetuado ao longo do primeiro período, baseou-se essencialmente nas três fases de jogo, nomeadamente a defesa, a transição defesa-ataque e o ataque. O trabalho desenvolvido, começou a mostrar os seus frutos, visto que o número de participantes no núcleo continuava a aumentar e as presenças dos alunos mais regulares.

No segundo período, o trabalho realizado baseou-se essencialmente nas necessidades individuais da equipa. Em conjunto com a professora responsável, conseguimos preencher uma grelha com as necessidades de aprendizagens de cada aluno e através desse registo foi possível elaborar exercícios mais específicos que visavam a correção desses erros mais comuns na equipa. Neste período surgiram alguns problemas, mas nenhum deles esteve relacionado com os treinos ou com a forma como

este eram geridos. A meio do segundo período, foi tomada a decisão de não inscrever mais alunos visto que o número começava a ser demasiado grande para uma equipa só, no entanto, a participação nos treinos nunca foi negada a ninguém, somente não poderiam participar nas competições.

Outro aspeto negativo que se verificou, foi o abandono dos elementos do sexo feminino. Após verificar este facto, fui pessoalmente falar com as alunas sobre a razão pela qual estas teriam abandonado o núcleo. Estas alegaram sentirem-se inferiores quando treinavam com rapazes mais fortes e mais altos, impossibilitando-as de disfrutar do jogo. Perante esta situação e sem conseguir estabelecer um horário diferente para uma equipa do sexo feminino, o abandono por parte das alunas foi definitivo. Esta foi uma situação que me deixou algo revoltado, visto que a escola sendo um espaço privilegiado para fomentar a atividade física, era a principal responsável pelo abandono destas práticas por parte dos alunos.

No 3º período, quando nada indicava que acontecesse algo de errado ou negativo surgiu uma situação delicada de resolver, sendo necessário tomar uma decisão, que a meu ver apesar de não ser a mais correta, foi a decisão necessária. A situação em questão foi a agressão de um colega durante um exercício num jogo de treino. Perante esta situação, e visto que o aluno agredido, deixou de frequentar o núcleo, não houve outra solução a não ser expulsar o agressor dos treinos. Esta foi uma situação muito delicada de resolver, pois aconteceu numa altura onde a professora responsável não estava presente. Após explicar o caso à professora responsável a decisão foi imediata e a expulsão do aluno do núcleo de basquetebol passou a ser uma realidade inalterável.

Em geral, a condução do núcleo de DE foi muito positiva. O FB da professora responsável foi essencial, em termos da minha motivação e empenho para com o núcleo. Como referi no início do ano letivo, os resultados desportivos eram fruto do trabalho desenvolvido, e no final do ano a equipa acabou com uma série vitoriosa, não registando nenhuma derrota durante todo o ano letivo. Após acabar a competição, era de esperar que o número de participantes no núcleo diminuísse, pois era o padrão que se verificava nos outros núcleos, no entanto, este manteve-se relativamente igual até o último treino do ano. Este facto foi muito positivo, pois foi possível demonstrar ao GEF que o abandono dos alunos nos núcleos de DE está diretamente relacionado com a qualidade dos treinos e não com o aumento da preocupação para com os testes ou exames nacionais nos finais dos anos letivos.

Além da experiência no DE o estágio pedagógico possibilitou-me experienciar uma semana a tempo inteiro como professor de EF, com uma duração de vinte e quatro horas de aulas e também lecionar aulas ao 1ª ciclo do Ensino Básico (CEB).

Relativamente à semana a tempo inteiro, a primeira tarefa a realizar foi a construção do horário. Para a sua construção considerei os seguintes aspetos: diferentes anos letivos; diferentes ciclos; possibilidade de lecionar os dois blocos semanais. Após selecionar quais as turmas que pretendia lecionar, foi necessário pedir autorização aos respetivos professores e estes aceitarem, função na qual não existiu nenhum contratempo. Após obter a permissão de todos os professores, procedi à observação de algumas aulas, com o objetivo de tentar perceber quais os alunos mais complicados e quais os mais aplicados a fim de preparar algumas estratégias quando chegasse à altura de dar as aulas. Seguiu-se a fase de reunir com os professores para debater quais as matérias a lecionar e quais os métodos/estrutura de aula deveria aplicar em cada uma das diferentes aulas. Nenhum dos professores possuía planos de aula, ou pelo menos não me mostraram, e apenas forneceram informações relativas às matérias a abordar em cada uma das aulas. Se por um lado esta maior liberdade para lecionar as aulas da forma que eu estava habituado foi um aspeto positivo, por outro não me permitiu aumentar o meu leque de opções ao não ter contacto com as diversas estratégias de ensino utilizadas pelos demais professores.

Relativamente às dificuldades sentidas, estas centraram-se principalmente no planeamento das aulas, pois o desconhecimento quase total dos alunos, não me permitiu escolher as atividades com um propósito lógico tendo em conta as aprendizagens destes, sendo as atividades escolhidas, exercícios de baixa complexidade e dificuldade. A utilização do ensino massivo foi outra estratégia que encontrei para colmatar esta lacuna do planeamento. Através de um simples jogo, onde os alunos que ganhavam dirigiam-se para um lado do pavilhão e os que perdiam avançavam para o lado contrário, consegui dividir a turma por capacidade na respetiva matéria e desta forma foi possível escolher atividades desafiadoras para todos os alunos.

Outra das dificuldades sentidas foi conseguir reagir às intervenções dos docentes nas aulas, por vezes contrariando as minhas estratégias. Por exemplo, ao abordar a matéria de andebol, decidi organizar a aula por estações sendo que numa trabalhava o remate em salto, noutra realizavam o jogo dos passes e na última uma situação de jogo reduzido (3x3 só com uma baliza). O professor em questão, ao ver esta nova organização da turma, decidiu intervir e perguntou aos alunos se não preferiam fazer jogo

a campo inteiro e como esperado a resposta foi em grande parte positiva. Esta foi uma situação muito desagradável, pois deixou-me numa posição de descrédibilização perante a turma. Outro aspeto que achei muito grave, foi o facto de o professor titular ter concordado com o plano de aula antes do início da mesma e depois ter tomado esta decisão. Independentemente da forma como eu fiquei, quem foi mais prejudicado foram os alunos, pois para a grande maioria esta atividade, de grande complexidade, não estava de acordo com os seus níveis de capacidade. O resultado final foi um grande tempo de espera para as duas equipas que não jogaram o primeiro jogo, e um grande número de alunos que mal tocaram na bola durante o decorrer dos jogos, pois os alunos com maior capacidade jogaram sozinhos.

No final desta semana a tempo inteiro, o sentimento não foi de dever cumprido pois, em algumas aulas, senti que o meu contributo não potenciou as aprendizagens dos alunos. De acordo com Jardim (2007), a noção de autoeficácia do professor estagiário baseia-se essencialmente na sua socialização antecipatória, e ao experienciar o choque da realidade, onde existe um desfasamento entre as expectativas ideias e o processo de ensino-aprendizagem que o estagiário detém, o sentimento de autoeficácia pode ficar debilitado.

No início, os receios deparavam-se mais com os aspetos relacionados com a forma como os novos alunos iriam reagir à presença de um professor mais novo e com pouca experiência do que propriamente com as minhas intervenções nas aulas. Na realidade, os problemas foram exatamente o contrário, sendo que consegui conquistar todas as turmas e o clima das aulas ao longo da semana foi positivo. A falta de rotinas e o desconhecimento dos alunos é que se verificaram como os maiores problemas, pois originaram um planeamento muito deficiente das aulas em si. Se tivesse a oportunidade de repetir esta experiência uma segunda vez, teria uma preocupação muito maior em reunir com os professores e tentar em conjunto elaborar as aulas que satisfizessem as três partes do acordo, nomeadamente as aprendizagens dos alunos em primeiro lugar em seguida, as rotinas do professor titular e por fim os meus pontos fortes e estratégias a utilizar.

Relativamente à lecionação do 1º CEB, a distribuição das turmas pelos vários elementos do NE não seguiu um critério de escolha, sendo este efetuado por sorteio. Também o planeamento das aulas não foi elaborado pelos elementos do NE, sendo nos fornecido um planeamento a seguir à priori.

Ao contrário do que se tinha verificado na semana a tempo inteiro com as turmas do 2º CEB e secundário, os meus receios debatiam-se mais sobre as minhas intervenções do que propriamente na gestão da aula e dos alunos. Como referido anteriormente, dos três estagiários que compõem o NE, eu sou o que apresenta um maior afastamento dos alunos a nível afetivo e relacional e nestas idades é fundamental criar, desde o primeiro momento, uma relação afetiva que potencie a participação dos alunos na aula. À semelhança da semana a tempo inteiro os problemas debruçaram-se sobre os aspetos que à partida achava que não iria ter nenhum problema, nomeadamente na gestão da turma e dos alunos, não conseguindo de todo fazer com que a minha presença fosse um aspeto impulsionador da participação dos alunos nas atividades. Ao contrário dos meus colegas de estágio que utilizaram estratégias, como por exemplo, um abraço de grupo no início da aula ou a suavização do tom de voz, a minha postura muito formal e distante emocionalmente dos alunos criou uma barreira que a meu ver inibiu-os de participar ativamente nas atividades.

No final das aulas lecionadas ao 1º CEB, novamente o sentimento não foi de dever cumprido. Após reunir com os colegas do NE e orientadora, consegui perceber que nestas idades, o estabelecimento de uma relação de confiança com os alunos é essencial para o bom funcionamento das aulas. Se tivesse a oportunidade de repetir esta experiência uma segunda vez, iria procurar relacionar-me mais com os alunos de forma a potenciar a participação nas aulas e conseqüentemente as aprendizagens.

Em geral, as principais diferenças destas duas experiências em relação à lecionação da turma que comecei a acompanhar desde o início do ano letivo, recaem sobre todas as intervenções do professor relativamente aos alunos. O maior problema, é sem dúvida o desconhecimento total dos novos alunos, que não permite elaborar um planeamento das aulas ajustados às reais necessidades das aprendizagens. Outro problema é a transmissão de FB, onde novamente o desconhecimento dos nomes não permite a transmissão do FB individual. A necessidade de por vezes ter sido necessário alterar a atividade a meio da aula, fez com que o conhecimento sobre as componentes críticas da nova tarefa não fosse o melhor e conseqüentemente ter efeitos negativos na qualidade dos novos FB. Na sua grande maioria, os FB utilizados tinham um caráter avaliativo e motivacional, não havendo uma utilização tão grande como seria de esperar dos FB prescritivos.

Estas duas experiências, pelo facto de me possibilitarem lidar com um conjunto de novas realidades, nomeadamente, diferentes faixas etárias e ritmos de aprendizagens,

novos contacto com professores e diferentes recursos espaciais e materiais, potenciaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Todas estas mudanças, obrigam os estagiários a intervir fora da sua zona de conforto e como é necessário adaptar-se a estes têm que necessariamente crescer como futuros profissionais de EF a fim de dar resposta aos novos desafios.

2.5. Na Direção e Gestão da Turma

De acordo com o decreto regulamentar nº10/99 de 21 de Julho (Ministério da Educação, 1999), os Diretores de Turma (DT) têm como funções: assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e EE; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articular as atividades da turma com os pais e EE promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. Este apresenta-se então como um elemento fulcral na mediação de conflitos, que não se cingem apenas ao recinto escolar, mas sim por toda a comunidade educativa (Boavista, 2010).

De uma forma simplificada, o DT “é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da Escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes jovens” (Boavista, 2010).

Roldão (1995), transmite-nos a ideia de que o DT enquanto gestor das aprendizagens dos alunos, deve previamente caracterizar e analisar a turma de acordo com todos os aspetos socioculturais, familiares e escolares e posteriormente transmitir as informações aos restantes docentes da turma, procurando assim melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, com o objetivo de recolher um conjunto de informações indispensáveis ao planeamento e organização do processo de ensino da turma, na primeira aula do ano letivo, apliquei uma ficha de identificação individual, na qual, abordava duas grandes temáticas, nomeadamente, um conjunto de questões sobre os dados pessoais dos alunos e encarregados de educação (EE) e um segundo conjunto sobre questões relacionadas com a disciplina de EF.

Posteriormente, apliquei um teste sociométrico, que segundo Silva (1997), permite compreender quais as relações interpessoais de vários indivíduos pertencentes ao mesmo grupo de trabalho. Aplicando este teste a uma turma, foi possível definir novas estratégias de organização, nomeadamente na constituição dos grupos de trabalho, promovendo a integração e cooperação entre os alunos que apresentaram maiores sinais de rejeição e/ou isolamento. Ao longo de todo o ano letivo, foi possível presenciar uma série de episódios onde este conhecimento provou-se fundamental nas aprendizagens dos alunos. Por exemplo, no terceiro período, um dos alunos que apresentou sinais de isolamento na turma, conseguiu realizar um exercício que já se encontrava a tentar há muito tempo e quando finalmente conseguiu a turma, na sua totalidade, felicitou-o pelo seu feito.

Utilizando todas estas informação, conseguidas através da ficha de identificação individual, do teste sociométrico e de todos os dados biográficos existentes no sistema informático da escola “Inovar”, foi possível em conjunto com DT elaborar o estudo da turma. Este apresenta-se como um documento essencial no planeamento de toda a intervenção pedagógica, pois nele constam particularidades individuais de todos os alunos da turma que posteriormente podem-se revelar importantes, quer na resolução de problemas que possam surgir ao longo de todo o ano letivo, quer na promoção das relações existentes entre o professor e os alunos.

Roldão (1995), afirma que o DT é também responsável pela coordenação e articulação dos vários professores da turma, com o objetivo de estruturar as atividades de aprendizagem de uma forma coerente e adequada às necessidades da turma. Então, ao longo do ano letivo foram realizadas reuniões de professores, também denominadas de conselhos de turma. O grande objetivo destas reuniões era fomentar a partilha de informações entre os professores, para em conjunto arranjar estratégias de forma a ultrapassar os diversos problemas sentidos pelos professores nas respetivas aulas. Relativamente ao meu papel quer como coadjuvante do DT quer como professor de EF foi um pouco limitada. Durante grande parte do tempo, tinha uma postura de ouvinte e somente quando solicitado é que participava de forma mais ativa. No entanto, a minha participação nos conselhos de turma permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre os alunos da turma, visto que alguns destes tinham comportamentos distintos consoante o professor ou disciplina.

O DT para além de possuir um papel de destaque em todos os aspetos relativos à turma, assume também um papel preponderante no contacto com os EE, pois estes,

como primeiros agentes de socialização exercem, uma influência positiva no desenvolvimento das crenças e atitudes face à disciplina e hábitos de vida saudável nos alunos (Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho e Onofre, 1996) e um contributo para o aumento da sua autoestima (You & Nguyen, 2011). Ao longo de todo o ano letivo, através de reuniões individuais ou em grupo (normalmente no final de cada período), foi estabelecido contacto com os diversos EE de uma forma muito recorrente. Um aspeto negativo a mencionar, foi o facto de durante uma grande parte do ano letivo, as questões que eram dirigidas a mim, por parte dos EE, não se relacionarem com aspetos relativos ao tema da reunião, mas sim à disciplina de EF. Este facto tornou claro que o meu papel enquanto coadjuvante da DT não estava bem assimilado pelos EE. Apesar de melhorar um pouco com o passar do tempo, este foi um assunto que nunca ficou bem resolvido. Relativamente aos aspetos positivos, penso que a grande maioria dos EE passou a compreender que é muito importante haver um diálogo contínuo entre o DT e os EE, na medida em que este diálogo, não só tem um papel facilitador na resolução de problemas, como também no papel de prevenção.

Outro aspeto que importa realçar é o profissionalismo/competência da DT em questão. Por ser uma professora muito organizada, com todos os documentos relativos à turma em dia, o meu desenvolvimento como coadjuvante pode não ter sido tão potenciado como esperado à partida. Ao contrário dos meus colegas de NE, eu não estava tão sobrecarregado nesta área do estágio pedagógico. Poucas foram as vezes que como coadjuvante da DT precisei de ajudar nas tarefas relativas ao papel de DT, como por exemplo, na justificação de faltas, na atualização dos dados dos alunos na plataforma “Inovar”, no lançamento das classificações, entre outros. Durante os primeiros tempos, informei a orientadora de escola, para esta situação e fui aconselhado a conversar com a DT de forma a participar mais ativamente nas questões relacionadas com o papel. Apesar de nunca ter conseguido, a meu ver, experienciar o verdadeiro experiência de ser DT, a minha ação teve cada vez mais um papel ativo.

Em geral, penso que tanto para os EE como para os alunos, sempre fui visto como o professor de EF e não como o DT. Se voltasse a repetir esta experiência, precisava de moldar os meus comportamentos de forma a ter uma atitude mais pró-ativa, disponibilizando-me para ajudar e participar em todas as tarefas adjacentes às reais tarefas de um DT.

Considerações Finais

O término do estágio pedagógico representa também, o encerramento de toda a minha formação inicial, sendo este uma meta muito importante na minha carreira como professor de EF. O estágio pedagógico possibilitou por em prática todos os conhecimentos adquiridos através da minha formação inicial e adquirir novas competências tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Este, como processo formativo, só faz sentido se promover a reflexão de todas as práticas pedagógicas utilizadas. Somente através de uma análise crítica e reflexiva é que torna possível ao futuro profissional compreender os erros cometidos e encontrar soluções que contribuam para a melhoria das suas intervenções pedagógicas. Assim, ao longo deste capítulo final, faço uma reflexão geral sobre o percurso efetuado durante todo este ano letivo, focando o impacto deste no meu desenvolvimento como professor de EF.

Toda esta evolução, teve por base os dois orientadores de estágio que através de toda a disponibilidade aliada ao conhecimento e experiência guiaram-me ao longo deste estágio pedagógico. Também os meus colegas do NE, através da constante partilha de informação, permitiram-me evoluir como professor de EF, nomeadamente ao nível da autonomia das minhas intervenções.

O presente estágio pedagógico possibilitou-me ser o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 10º de escolaridade. Durante todo o ano letivo, as práticas pedagógicas foram desenvolvidas de forma planeada tendo em vista um propósito final, sendo este planeamento efetuado de um ponto de vista macro para um ponto de vista micro, onde através de objetivos mais simples se conseguiu ir de encontro com o propósito final. O planeamento foi um dos aspetos onde procurei sempre evoluir, pois consegui perceber a verdadeira necessidade de se traçar um caminho a percorrer, sendo este caminho constantemente discutido e ajustado às reais necessidades dos alunos, potenciando desta maneira as suas aprendizagens. Apesar de achar que as minhas unidades de ensino foram melhorando ao longo de todo o ano letivo e pensando na quantidade de tempo despendido em cada uma delas, interrogo-me sobre a exequibilidade das mesmas, quando for necessário elaborar para seis ou sete turmas diferentes. No futuro projeto então, sintetizar estes documentos com a finalidade de conseguir dar resposta a todos os desafios impostos pela profissão de professor de EF.

Mas o sucesso das práticas pedagógicas não depende só do planeamento, depende também da sua aplicação prática em contexto real. Desta forma, com vista a melhorar de uma forma contínua as minhas intervenções, ao longo do ano letivo fui

obrigado a refletir sobre todas essas práticas, identificando os pontos fortes e fracos da minha atuação (aprendizagem contínua) a fim de conseguir alterar os meus comportamentos e melhorar a pouco e pouco as minhas competências como professor de EF. Desta forma, desde o início, a exigência, ambição e persistência assumiram-se como características fundamentais neste processo de formação, tornando-se assim agentes potenciadores das aprendizagens dos alunos. De todos os aspetos que são necessários considerar, quando se conduz uma aula de EF, considero a frequência e a qualidade dos feedbacks como características muito importantes. Procurei, ao longo de todo o ano letivo, evoluir neste aspeto, estudando diariamente as matérias, a fim de potenciar os meus conhecimentos e desta forma melhorar a qualidade das minhas intervenções.

Relativamente ao trabalho de investigação-ação realizado pelo NE na presente escola, este possibilitou-me compreender com mais clareza, quais os procedimentos necessários a realizar durante uma investigação desta natureza. A temática escolhida pelo NE em conjunto com os orientadores de estágio, despertou em mim um grande interesse, pois mais do que realizar um projeto de investigação, o NE queria marcar uma posição na escola. Devido à desmotivação de alguns professores no GEF, relativamente à questão da avaliação na disciplina de EF, o NE veio demonstrar, com os resultados do trabalho, que apesar das decisões tomadas pelo Governo, os alunos continuam a ver a avaliação como um fator decisivo para o bom desempenho na disciplina de EF. Independentemente dos resultados, um ponto negativo em relação a este trabalho, foi o facto de não termos dado continuidade às seguintes fases, nomeadamente a ação e reflexão, ou seja, após os resultados obtidos, o NE não implementou/apresentou nenhuma estratégia a adotar aos professores do GEF, nem realizou a avaliação para averiguar a pertinência desta investigação.

Sendo o estágio pedagógico uma etapa formativa e não apenas uma etapa onde existe a aplicação de conhecimento existente, fruto da formação inicial, as maiores aprendizagens surgiram nas áreas que não se desenrolaram dentro da sala de aula, nomeadamente na área da participação na escola. No início do estágio pedagógico, os conhecimentos dos estagiários relativamente ao planeamento, condução e avaliação das aulas, apesar de reduzido, é superior quando comparado com as demais responsabilidades e funções dos professores na escola. Esta multiplicidade de funções dos professores, revelou-se a área onde o choque de realidade se fez sentir com maior intensidade.

A necessidade dos professores de EF se afirmarem nas escolas e nas vidas dos alunos, como elementos fulcrais do seu desenvolvimento, é de extrema importância pois, cada vez mais é possível verificar que a disciplina de EF está a ser prejudicada em detrimento das demais disciplinas. Este facto pode ser verificado, pelas decisões tomadas, muitas vezes pelos próprios estabelecimentos de ensino, que não promovem os estilos de vida saudáveis e que não vão de encontro com as finalidades da EF (Neto, 2001). É fulcral, que todos os professores de EF tenham uma voz ativa nas escolas e sejam vistos com exemplos a seguir, quando se fala de competência e qualidade de ensino. Só desta forma, poderemos valorizar a EF enquanto disciplina fundamental no currículo e no desenvolvimento dos alunos.

Em suma, o estágio pedagógico foi a experiência mais gratificante que pude vivenciar durante toda a minha vida. Um aspeto que caracterizou a minha prestação durante este ano letivo foi a dedicação no planeamento e entusiasmo condução das aulas. O meu objetivo era conseguir que os meus alunos percebessem que tinham um professor que efetivamente se preocupava diariamente com as suas aprendizagens. Procurei sempre, aprender com os meus erros e desta forma crescer como profissional de EF, no entanto, sofri momentos de desmotivação originados pela realidade da profissão de docente que neste momento não oferece muitas garantias a nível profissional. Ainda assim, todas as experiências vivenciadas este ano fizeram de mim um profissional de EF mais capaz e motivado para o futuro.

Por fim, destaco o papel do NE na escola onde realizamos o estágio pedagógico, sendo que em grande parte, os professores, funcionários e alunos ficaram a conhecer este grupo de trabalho pela sua competência, vontade e simpatia demonstrada ao longo de todo o ano letivo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. In *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 47-81). Coimbra: Livraria Almedina.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, M. (2010). *O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). *Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis*. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). *A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. *Horizonte*, 15(86), I–XII.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação Sobre a Eficácia Pedagógica. *Inovação*. 4 (1), 9-27
- Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de professores em Educação Física. Objetivos, conteúdos e estratégias*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. Diniz, J. Carvalho, L. & Onofre, M. (1996). *School physical education views: parents' and students' connections*. Paper presented at the pre-olympic congress, Dallas, 10-14 July.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Gomes, P., Queirós, P., Batista, P. (2014). *A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, XXVIII, 167-192.

Guia Estágio Pedagógico (2014). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Heritage, M. (2007). *Formative Assesment: what do teachers need to know and do?* Phi Delta Kappan, 89(2), 140-145.

Jardim, M. (2007). *A autoeficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física e a sua formação no decurso do estágio pedagógico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

Jardim, M. & Onofre, M. (2009). *As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física*. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física*. Exedra, 6, 57-70.

Ministério da Educação (1999). Decreto Regulamentar no10/99 de 21 de Julho. Diário da República - 1 Série-B.

Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento), Ensino Básico 3.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001a). Decreto-Lei no240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - 1 Série-A.

Ministério da Educação e Ciência (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Direção de Serviços e Projetos Educativos - Divisão do Desporto Escolar. Direção Geral da Educação. Lisboa

Moreira, H. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Porto.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*, First Online Edition.

Neto, C. (2001). *A importância da educação física e formação desportiva no contexto escolar*. Em *Desporto e Tramas Sociais* (A. Vargas, pp. 119–131). Rio de Janeiro: Ed. Sprint.

Onofre, M. (1995). *Prioridades de formação didática em educação física*. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.

Onofre, M. (2003). *Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial*. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* [Manual de Investigação em Ciências Sociais]. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. – Cadernos de organização e gestão escolar 2. Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre planificação didáctica*. Em *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (Faculdade de Motricidade Humana, pp. 27–47). Cruz Quebrada: Serviço de Edições.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH

Siedentop, D. (2002). *Ecological Perspectives in Teaching Research*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.

Silva, L. (1997). *Testes sociométricos: um útil instrumento de trabalho*. *Horizonte*, 14(80), 31-35.

Sousa, J. (1992). *Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física*. *Horizonte*, 8(46), I-VIII.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Em X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en Formación Universitária. (pp. 1159-1170). Pontevedra: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

You, S., & Nguyen, J. (2011). *Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualisation and mediational model*. *Educational Psychology*, 31(5), 547–558. <http://doi.org/10.1080/01443410.2011.577734>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República – I Série-A – n.º 201*.
Ministério da Educação Lisboa