



Ser Professor de Educação Física: o ano da metamorfose

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientador: Professor Doutor Daniel Barreira

André Filipe Peixoto Ferreira

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Ferreira, A. (2022). *Ser Professor de Educação Física: o ano da metamorfose: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, IDENTIDADE PROFISSIONAL, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-REFLEXÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM.

Dedicatória

À minha mãe, que infelizmente não conseguiu presenciar o alcançar de um dos meus objetivos de vida.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto e à Universidade do Porto, pelos dois anos fantásticos e determinantes quer ao nível do meu crescimento e desenvolvimento pessoal e académico, quer por me ter proporcionado as bases para eu conseguir caminhar sozinho e crescer como futuro professor.

Ao Professor Daniel Barreira, Orientador da Faculdade, por todo o apoio, pela compreensão, disponibilidade, críticas e sugestões que me foi dando ao longo deste ano letivo, que contribuíram positivamente para a elaboração deste trabalho, contribuindo para a minha formação enquanto professor.

À mestre e professora cooperante, Luísa Brandão, pelo incansável acompanhamento, confiança e estímulo persistentes, pela amizade e verdadeiro comprometimento professor e pelos conhecimentos partilhados que me fizeram crescer como professor, sendo um modelo a seguir.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, pela partilha de conhecimentos, cooperação e amizade durante o ano de estágio. Obrigado por terem feito parte de todo este percurso de formação. Mas, acima de tudo, pela amizade que foi construída.

Aos meus alunos, pois foram os meus primeiros alunos enquanto professor, diz-se que é como o primeiro amor, nunca se esquece.

Aos professores do grupo de educação física do Agrupamento de Escolas D. Maria II, em especial à professora Carla Pacheco pela partilha de experiências e conhecimentos e acompanhamento no decorrer do ano letivo.

A toda a comunidade escolar do Agrupamento de Escolas D. Maria II, por me terem acolhido e recebido da melhor forma, onde saliento a Dona Conceição, a si, um Muito Obrigado!

Aos meus pais, pelo esforço que fizeram para que este sonho se concretizasse. Pela educação que me deram e pelo apoio e confiança que me transmitiram.

À minha mãe, que me acompanha e me ilumina nos momentos de insegurança.

À minha namorada Melissa, por toda a ajuda, apoio e estímulo que me facultou em terminar esta etapa na minha vida.

À restante família, pela confiança que sempre teve em mim.

Aos meus amigos Daniel, Francisco, Conde, Ricardo e Bruno que me acompanharam durante a licenciatura e, apesar de seguirmos caminhos diferentes, sempre

me apoiaram, encorajaram e levantaram, quer nos momentos difíceis, felizes e marcantes da minha vida. Também um grande obrigado.

À Catarina, Vasco e Marco pelo companheirismo e amizade durante os dois anos de mestrado, pois foram a minha âncora para que conseguisse terminar com sucesso ambos os semestres.

Ao Mestre Carlos Alves, por me ter ajudado na apresentação e na correção de alguns pontos fulcrais deste trabalho.

Um Obrigado a TODOS que de certa forma me acompanharam e ajudaram nestes dois anos, por nunca duvidarem de mim e terem acreditado que era possível, mesmo quando eu próprio pensava que não era possível cumprir este sonho e fundamentalmente por fazerem parte deste meu pequeno percurso.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Dedicatória..... | III |
| Agradecimentos | V |
| Índice | VII |
| Índice de Quadros | IX |
| Índice de Figuras | X |
| Resumo | XI |
| Abstract..... | XIII |
| Lista de abreviaturas | XV |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. Enquadramento Biográfico | 3 |
| 2.1. O meu trajeto..... | 3 |
| 2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional..... | 4 |
| 2.3. A Educação Física na Escola | 7 |
| 3. Enquadramento da Prática Profissional | 11 |
| 3.1. Contexto Teórico | 11 |
| 3.1.1. Entendimento do Estágio Profissional | 13 |
| 3.2. Contexto Legal..... | 14 |
| 3.3. Contexto Institucional..... | 15 |
| 3.3.1. A escola enquanto instituição..... | 15 |
| 3.4. Contexto Funcional | 16 |
| 3.4.1. Agrupamento de Escolas Dona Maria II | 16 |
| 3.4.2. Turma Residente | 18 |
| 3.4.3. Turma Partilhada..... | 21 |
| 3.4.4. Grupo de Educação Física e Núcleo de Estágio..... | 21 |
| 3.4.5. O Grupo de Desporto Escolar | 22 |
| 3.4.6. Os Guias do Processo..... | 23 |
| 4. Realização da Prática Profissional..... | 25 |
| 4.1. Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem..... | 26 |
| 4.1.1. Conceção | 27 |
| 4.1.2. Planeamento | 28 |
| 4.1.2.1. Programas Nacionais de Educação Física | 29 |
| 4.1.2.2. Planeamento Anual | 30 |

| | | |
|---------------|---|-----------|
| 4.1.2.3. | Planeamento das Unidades Didáticas..... | 32 |
| 4.1.2.4. | Planeamento da aula..... | 34 |
| 4.1.3. | Realização | 37 |
| 4.1.3.1. | Gestão e controlo/Relação com a turma..... | 39 |
| 4.1.3.2. | A Liderança e Autonomia | 49 |
| 4.1.3.3. | Disciplina/Clima..... | 51 |
| 4.1.3.4. | Instrução..... | 55 |
| 4.1.3.4.1. | Feedback..... | 56 |
| 4.1.3.5. | Observação..... | 58 |
| 4.1.3.6. | Modelos de Ensino..... | 60 |
| 4.1.4. | Avaliação..... | 64 |
| 4.2. | Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade | 66 |
| 4.2.1. | Desporto Escolar | 66 |
| 4.2.1.1. | Ação de Formação de Juízes de Natação | 66 |
| 4.2.1.2. | Encontros de Natação..... | 67 |
| 4.2.2. | Atividades extracurriculares..... | 68 |
| 4.2.2.1. | Corta Mato..... | 69 |
| 4.2.2.2. | Torneio inter-turmas de Andebol | 70 |
| 4.2.2.3. | Dona Sport..... | 70 |
| 4.2.2.4. | Torneio de Voleibol | 73 |
| 4.3. | Área 3 - Desenvolvimento Profissional..... | 74 |
| 4.3.1. | Transferência de aprendizagem: o caso do Futebol..... | 74 |
| 5. | Considerações finais e perspetivas para o futuro | 85 |
| 6. | Conclusão | 89 |
| 7. | Referências Bibliográficas | 91 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Planeamento Anual..... | 31 |
| Quadro 2 - Diferenças entre momentos ao nível dos parâmetros em estudo | 80 |
| Quadro 3 - Diferenças entre os dois tipos de jogo ao nível dos parâmetros em estudo | 81 |

Índice de Figuras

Figura 1 – Dimensões do campo de futebol utilizado em cada uma das formas de jogo..... 79

Resumo

Este documento reflete o ano em que o meu estágio profissional, incluído no 2º ciclo de estudos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, foi cumprido. O estágio decorreu na Escola Secundária Dona Maria II, pertencente ao distrito de Braga durante o ano letivo de 2016-17. O mesmo narra todo o meu percurso decorrente do ano letivo, tendo em atenção momentos chave na minha atuação como professor como as vivências obtidas, dificuldades sentidas, bem como todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. O relatório é composto por seis capítulos: (1) a introdução, onde é apresentado o propósito do relatório; (2) o enquadramento biográfico, onde é exposto o meu percurso, as expectativas que tenho para com estágio profissional e onde abordo a Educação Física na escola; (3) o enquadramento da prática profissional, onde é descrita e contextualizada toda a minha prática nos diferentes contextos (teórico, legal, institucional e funcional); (4) a realização da prática profissional, que está estruturada em três áreas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem nas diferentes fases de conceção, planeamento, realização e avaliação do Estágio Profissional; Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade nomeadamente a minha participação no Desporto Escolar e no desenvolvimento das atividades extracurriculares decorrentes no Estágio Profissional; Área 3 – Desenvolvimento Profissional, referente ao estudo de investigação, onde é realizada uma comparação entre as situações de jogo (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), para perceber qual delas induz uma maior alteração positiva nos indicadores tático-técnicos definidos; (5) as considerações finais e perspetivas para o futuro, onde são justificadas as minhas considerações e comentários finais sobre toda a experiência do estágio profissional e onde abordo o processo de desenvolvimento enquanto professor estagiário, as minhas limitações, os obstáculos que enfrentei, os momentos mais relevantes, e por último (6) a conclusão do relatório de estágio, onde abordo as minhas superações, o meu crescimento, sentimentos, aprendizagem e vivências durante o mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, IDENTIDADE PROFISSIONAL, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-REFLEXÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM.

Abstract

This document reflects the year in which my professional internship was completed, included in the 2nd cycle of higher education studies for obtaining a Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. The professional internship took place at Dona Maria II Secondary School, in Braga district, during the 2016-17 school year. It narrates my entire journey during the school year, considering key moments in my job as a teacher, such as the gained experiences, difficulties experienced, as well as the entire process of designing, planning, carrying out and evaluating the teaching-learning process. The report is composed of six chapters: (1) the introduction, where the purpose of the report is presented; (2) the biographical framework, where my career is exposed, the expectations I have for a professional internship and where I approach Physical Education at school; (3) the framework of professional practice, where all my practice is described and contextualized in different contexts (theoretical, legal, institutional and functional); (4) carrying out professional practice, which is structured in three areas: Area 1 – Organization and Management of Teaching and Learning in the different stages of conception, planning, implementation and evaluation of the Professional Internship; Area 2 – Participation in School and Community Relations, namely my participation in School Sports and in the development of extracurricular activities resulting from the Professional Internship; Area 3 - Professional Development, referring to the research study, where a comparison is made between the game situations $(GR+3) \times (3+GR)$ and $(GR+4) \times (4+GR)$, to understand which one induces a greater positive change in the defined tactical-technical indicators; (5) the final considerations and perspectives for the future, where my considerations and final comments are justified on the whole experience of the professional internship and where I approach the development process as a trainee teacher, my limitations, the obstacles I faced, the moments most relevant, and finally (6) the conclusion of the internship report, where I discuss my overcoming, my growth, feelings, learning and experiences during it.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, PROFESSIONAL IDENTITY, RESEARCH-ACTION-REFLECTION, TEACHING-LEARNING.

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEDMII – Agrupamento de Escolas Dona Maria II

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESDMII – Escola Secundária Dona Maria II

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – *Feedback*

FBP – *Feedback* Pedagógico

JRC – Jogos Reduzidos e Condicionados

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MD – Modelo Desenvolvimental

MEC – Modelo de Estruturação de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

UT – Unidade Temática

1. Introdução

O presente relatório de estágio (RE) surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), que está inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O Regulamento do EP pressupõe a realização de um documento que concretize todo o processo, que deve relatar e evidenciar as reflexões sobre uma jornada de elevada exigência acerca das questões da docência, em específico da disciplina de educação física (EF). Destaca-se, essencialmente, a possibilidade de o estagiário ter capacidade de reflexão sobre o que é ser professor, face às competências e à consciencialização do caminho percorrido e ao que falta percorrer.

Neste sentido, o relatório descreve as aprendizagens, obstáculos, superações, emoções e medos sentidos durante o EP realizado no Agrupamento de Escolas Dona Maria II (AEDMII) no ano letivo 2016/2017. O EP foi supervisionado e orientado pelo Professor Cooperante (PC) e pelo Professor Orientador (PO), sendo um espaço partilhado com os colegas de Núcleo de Estágio (NE).

O EP representa a última fase enquanto aluno na transição aluno/professor, ou seja, a etapa final como aluno em contexto real de ensino, preparando-me, enquanto futuro professor para as imposições da profissão. Alarcão (1996) refere que o estágio assegura experiências significativas e exemplificativas da realidade, na medida em que estas nos fornecem as competências básicas para um desempenho autónomo e eficaz como futuro professor.

Perante as Normas Orientadoras da FADEUP (2012), “O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros professores um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Seguindo esta linha de pensamento, durante o EP tive sempre o intuito de demonstrar e aplicar tudo o que adquiri enquanto aluno, com a esperança de que o retorno da aprendizagem e desenvolvimento pessoal seriam comparados com a experiência ganha.

Todo o processo, pesquisa e dedicação teve uma intenção prioritária: proporcionar vivências e experiências importantes e necessárias aos meus alunos. Para o demonstrar,

ao longo deste documento são mencionadas quatro áreas fundamentais, transformadas nos seguintes tópicos: (i) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; (ii) Participação na Escola; (iii) Relação com a Comunidade; e (iv) Desenvolvimento Profissional.

A estrutura do RE apresenta quatro partes: a primeira tem uma índole autobiográfica, discorrendo das vivências iniciais, académicas e desportivas, a formação, as motivações, ambições e dificuldades. A segunda diz respeito ao Enquadramento da Prática Profissional, desde o contexto teórico, legal, institucional e funcional, inclusive a caracterização do próprio contexto acerca do EP. A terceira aborda a minha reflexão sobre a prática, assumindo uma descrição sobre as experiências decorrentes neste período de formação. Por último, a quarta é decorrente de um problema da minha prática na modalidade de futebol, e detém um carácter mais científico pois expõe e confina as perspetivas teóricas do tema – Transferência de aprendizagem: o caso do Futebol – expondo um estudo de investigação-ação para averiguar qual a forma de jogo que se verifica mais eficaz no ensino do futebol em contexto escolar. Onde, através da análise dos comportamentos tático-técnicos dos alunos em situações de jogo (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), indagou-se qual das formas de jogo tende a induzir uma maior alteração nos indicadores tático-técnicos definidos, por exemplo o tempo com bola, o número de toques na bola, o número de golos, número de remates, número de passes e número de situações de 1vs1

2. Enquadramento Biográfico

2.1. O meu trajeto

O meu nome é André Ferreira, nasci na cidade de Braga a 17 de Junho de 1992. No que concerne à minha ligação com o desporto, apesar das poucas vivências desportivas, este teve sempre um grande impacto na minha vida pois desde pequeno que tinha a ideia de ser professor de EF.

Dos 7 aos 10 anos pratiquei natação como atividade de tempos livres da escola de 1º ciclo do ensino básico de Merelim São Pedro, mas terminou assim que me transferi para a escola de 2º e 3º ciclo de ensino do Cávado. No ano seguinte, já com 11 anos, os meus pais inscreveram-me numa equipa de futebol, mas devido à minha inadaptação e pelo facto da hora dos treinos não serem convenientes aos meus pais, acabei por sair. Aos 15 anos, tive uma professora de EF que despertou em mim o gosto pela prática da modalidade de andebol, pelo que aos 16 anos tive a minha primeira experiência na modalidade de andebol, frequentando os treinos da equipa de desporto escolar (DE), que acabou por prolongar-se pelos três anos de escolaridade do ensino secundário.

Frequentei o curso tecnológico de desporto no ensino secundário na Escola Secundária Carlos Amarante em Braga. Foi também enquanto frequentava o ensino secundário que tive a primeira experiência em ginásio, vindo a tonar-se um assunto mais sério na medida em que foi aí que iniciei a minha preparação para realizar os pré-requisitos como prova de ingresso no ensino superior. Ainda no ensino secundário, realizei a disciplina de estágio curricular nos Serviços de Ação Social da Universidade do Minho, onde participei como voluntário no mundial de desporto escolar de andebol e como guia da universidade da corunha no campeonato europeu universitário de *taekondo*. Para além desses eventos, participei e fiz parte da organização de outros eventos realizados pela entidade de estágio.

Após a conclusão do ensino secundário, pela pressão e incerteza da sociedade face à necessidade em arranjar emprego, suscitou em mim a insegurança de querer prosseguir os estudos. Assim, tive um ano a trabalhar como técnico especializado na empresa Delphi em Braga. No decorrer desse ano consegui entender e saber qual o rumo que queria para a minha vida, e foi então que decidi retomar os estudos. Iniciei os treinos para realizar os

pré-requisitos para a faculdade, bem como para ingressar na Polícia de Segurança Pública, outro dos objetivos traçados por mim, sendo o ensino superior o objetivo primordial.

Realizados os testes e exames necessários para ingressar no ensino superior, fiquei colocado na Universidade da Beira Interior no curso de ciências do desporto, faculdade essa onde permaneci desde 2011 até 2014. Realizei, ainda, no último ano que frequentei esta instituição, o estágio curricular em Atividade de Enriquecimento Curricular na escola do 1º ciclo de ensino básico dos Penedos Altos – Covilhã.

A nível académico, levei sempre os estudos de forma séria e empenhada, uma vez que a responsabilidade de tirar boas notas e transitar de ano, era a minha obrigação enquanto estudante. Terminada a licenciatura, candidatei-me no MEEFEBS na FADEUP no ano de 2014. Esta escolha deu-se pelo facto de ser um sonho desde que eu era criança em querer ser professor de EF e pelo gosto que sempre tive quer pelo desporto bem como pela disciplina, pois é a única que trabalha o corpo como um todo.

Feita a candidatura, fui colocado na instituição para a qual concorri, com muito orgulho meu, dado que é considerada uma das, se não a melhor faculdade nesta área de formação. Em paralelo com o 2º ano de mestrado, passei pela primeira experiência como treinador, no escalão de traquinas de futebol de formação. Aquando o meu ingresso no futebol, percebi e identifiquei que tinha algo mais a desenvolver e a investigar, posto isto, através da análise do comportamentos tático-técnico dos alunos em situações de jogo (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), tentei perceber qual destas formas de jogo induz maior alteração positiva nos indicadores tático-técnicos, podendo no futuro alargar o estudo a outras modalidades.

2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional

O EP teve como pressuposto o encerramento de uma fase, a formação inicial enquanto futuro professor. Ao longo do mesmo foi possível adquirir um conjunto de ferramentas que levarei para o resto da vida, como o tato pedagógico, as experiências, as conceções e os conhecimentos que fui consolidando e aplicando enquanto professor. Este acabou por ser o culminar de um processo de formação inicial, a licenciatura, agregado à

formação específica do mestrado, onde apliquei os conhecimentos adquiridos no decorrer na minha vida enquanto aluno, e agora como professor em formação.

Para o ano de estágio delineei alguns objetivos, como a partilha de conhecimentos com os alunos para que estes contemplassem a EF como uma disciplina fundamental e necessária para as suas vidas, e que adquirissem hábitos de vida ativos, que contrariassem um estilo de vida sedentário. Como professor, tentei promover e inculcar nos alunos a prática desportiva de modo a que estes tivessem um desenvolvimento e crescimento saudável em termos motores e sociais, despertando nestes o interesse e a procura para serem o melhor que conseguirem. O principal objetivo do EP passou por tentar melhorar e, de certo modo, consciencializar os alunos para as boas práticas desportivas através da exploração de atividades físicas, pois a disciplina de EF procura desenvolver o aluno na sua íntegra.

Este EP foi o terceiro estágio que fiz na minha vida enquanto estudante, e foi o mais desafiante até então, em complexidade e trabalho. As tarefas fornecidas foram imensas, tendo um curto período de tempo para a sua concretização e entrega, estando sempre à prova as capacidades e habilidades enquanto futuro professor. Todo o conhecimento adquirido no decorrer da minha formação foi posto à prova e em prática, e pelo facto de ser uma fase onde me encontrava em adaptação, o ritmo, a organização e método de trabalho foram sendo ajustados de forma a serem mais eficazes.

O meu sentimento em relação aos estudantes e à turma com que fiquei responsável foi de preocupação, pois o primeiro impacto/reacção, face ao comportamento e atitudes demonstrados pela mesma, não foi a melhor. No entanto, revelou-se uma turma bastante unida e integradora. Os alunos aparentaram ser minimamente ativos e demonstraram motivação, curiosidade e gosto por novas aprendizagens. Apesar de serem um pouco faladores, mostraram ser bons alunos, mesmo existindo um grupo mais complicado de gerir ao nível do comportamento e atitudes nas aulas.

O ambiente na escola foi bastante agradável e acolhedor, quer com o pessoal docente, quer com os alunos e com o pessoal não docente. Todos se respeitaram mutuamente, tendo a noção das hierarquias existentes, demonstrando boa disposição. O departamento de EF da escola e o agrupamento foram excelentes, repletos de colegas fenomenais em todos os aspetos. Na apresentação do departamento, os colegas colocaram-me num ambiente familiar, descontraído, foram profissionais, dedicados e

ajudaram-me sempre que foi necessário. O acolhimento destes profissionais quer a mim, quer aos restantes colegas que constituíram o NE, foi como se já fizéssemos parte da “casa”, ou seja, como colegas de trabalho, na medida em que batalhamos pela defesa da disciplina de EF, área que, na minha opinião, tem vindo a ser menosprezada pela sociedade em geral. Aprendi novas estratégias e outras ferramentas que não possuía, e que só eles me conseguiriam fornecer pelos anos de experiência e vivência em contexto real; foi possível, deste modo, poder moldar todos esses conhecimentos à minha identidade profissional de professor.

Quanto ao NE, imperou a boa disposição sem nunca faltar o profissionalismo, empenho, trabalho em equipa e, acima de tudo, companheirismo para ajudar no que fosse necessário. Apoiamo-nos uns aos outros nas diversas tarefas que realizamos e refletimos acerca das principais potencialidades, dificuldades, aspetos negativos e positivos. Quanto à PC, foi bastante exigente, visto que, como referi anteriormente, distribuía tarefas para serem realizadas em curtos prazos de tempo. Porém, foi necessário que tal acontecesse, de modo a estar preparado para resolver qualquer problema que surgisse e também de modo a estar habituado a um ritmo de trabalho, em que me obrigou a fazer uma boa gestão, organização do tempo, bem como a definir um método de trabalho por forma a concluir todas as tarefas. Para além disto a professora Luísa também foi bastante prestável e esteve sempre disposta a ajudar no que fosse preciso.

Relativamente ao PO, esteve sempre disponível para ajudar em todas as questões e dúvidas que surgissem ao longo do estágio profissional. O rigor, a exigência e o cumprimento de prazos foram aspetos que este prezava, de modo a conseguir controlar e planificar todo o trabalho realizado por mim e por todo o NE.

Em suma, sabia que este ano me iria conceber uma visão mais autêntica e concreta da realidade escolar, podendo colocar em prática todas as competências e habilidades que me foram instruídas no decorrer do meu percurso como aluno, para me tornar no melhor professor possível. Acho que evoluí dia após dia e tive sucesso no decorrer do EP, na medida em que cresci e aprendi nesta fase da minha vida enquanto pessoa e acima de tudo como futuro professor.

2.3. A Educação Física na Escola

Nos dias de hoje há uma grande preocupação com o bem-estar físico. Como afirma Nardi et al. (2012), as pessoas estão cada vez mais disponíveis para a prática regular de atividade física. Estes hábitos devem ser incutidos desde muito cedo, e neste sentido a EF assume protagonismo porque promove a prática de atividade física, saúde e promove a qualidade de vida e desempenha também um papel único no processo educativo por oferecer um leque de oportunidades de aprendizagem para os alunos. O exercício físico traz inúmeros benefícios para a nossa vida, desde a infância até à vida adulta, sendo a obesidade e o sedentarismo consideradas as doenças do séc. XXI, é então necessário combater as mesmas através do envelhecimento saudável (físico e mental).

Ao longo do tempo somos alvo de transformações, assim como tudo que nos rodeia e EF não é exceção. A mesma sofreu várias alterações ao nível do que a legitima no currículo escolar, onde a sua desvalorização é cada vez mais notória. Graça (2014), refere que, o estatuto reconhecido a EF não permite acompanhar disciplinas como o português, a matemática, ou a maioria das outras áreas do currículo, no que diz respeito à atenção, devido à expectativa e exigência de resultados de aprendizagem. Posto isto, Hardman (2008), refere que cabe ao governo demonstrar interesse em reforçar a situação da disciplina de EF no sistema escolar. Contudo, as medidas implementadas não são visíveis no que concerne à insuficiência de tempo atribuído à aula de EF, à inadequada preparação de professores, à carência ou desajustamento de equipamentos e instalações, de recursos materiais e financeiros.

O facto de a EF não ter ou representar um papel essencial na formação dos alunos, sendo que, se colocarmos a hipótese de ser uma área opcional, parte dos alunos iria optar por não a escolher, segundo Brandão (2002), pode ser alegando o reduzido grau de importância atribuída à mesma e devido à falta de habilidade para o desporto e/ou vivências negativas nas aulas. Assim, o estatuto ocupado pela disciplina no currículo, seria alvo de desvalorização sendo difícil de viabilizar o ensino e a própria aprendizagem. Para Graça (2014), esta desvalorização reflete menor importância atribuída à sua matéria, torna-se difícil para os professores e estudantes levarem a sério a mesma, pois a sociedade e a escola contribuem para esse facto.

A EF tem um papel importante no desenvolvimento do homem como um todo, pois, não só educa o aluno para que este adquira os conhecimentos essenciais, como também, utiliza o corpo para educar. No entanto, para Vlieghe (2013), a EF tem sido interpretada como uma atividade educacional preocupada unicamente com o físico. E, é por este entendimento que, segundo Bento (1999), a EF tem sido marginalizada, representando assim, um papel secundário. Esta disciplina vai muito para além do físico, sendo que, toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e conceções socioculturais. É fundamental para o ser humano conhecer e dominar o seu corpo. Para estarmos bem connosco e para com a sociedade, é essencial aceitar e gostar do nosso corpo, mas, para isso, temos de cuidar dele. E, no contexto escola, a disciplina de EF é a única que promove este aspeto.

O tipo de atividades proporcionadas nas aulas EF é outro fator que tem desvalorizado o papel da disciplina. Para Batista e Queirós (2015), o desporto tende a ser o centro da disciplina, nomeadamente no que concerne à sua forma exclusivamente competitiva. No entanto, para Capel e Whitehead (2012), o foco na atividade competitiva por si só, constitui-se como um perigo, porque não permite o desenvolvimento de conhecimento específico, habilidades e compreensão das práticas. Esta, por sua vez, é uma forma errada de empregar o desporto nas aulas de educação física. O desporto deve ser visto como meio de adquirir conhecimentos a nível dos conteúdos, habilidades e capacidades a desenvolver. Para além disso, a prática desportiva é também importante na transmissão de regras e valores, tais como o esforço, o empenho, a superação, a cooperação, o respeito pelo colega de equipa ou pelos jogadores adversários e os restantes envolventes no jogo. É também no nosso dia-a-dia que somos confrontados com regras perante a sociedade, regras essas que devemos respeitar de modo a que haja civilização. Este aspeto afigura-se bastante importante na vida do ser humano, pois, se o mesmo não for civilizado não sabe viver em comunidade e não respeita o próximo. Se vivenciarmos um jogo como se fosse o nosso dia, conseguimos observar os mesmos acontecimentos, embora em contextos diferentes. Assim como no jogo, também na vida nós temos objetivos; ganhamos/perdemos quando conseguimos alcançar ou não um objetivo. Assim, os valores do desporto acabam por ser uma preparação para a vida.

No que concerne aos benefícios da atividade física em contexto escolar, esta, segundo Nardi et al. (2012), promove e abrange vários aspetos, nomeadamente para a contribuição para uma sociedade mais saudável, que por sua vez faz com que o aluno tenha uma saúde com mais custo-afetivo no futuro. São vários os estudos que demonstram as vantagens que a EF e atividade física têm no rendimento escolar do aluno. Posto isto, pode-se descrever como a única disciplina que intervém diretamente na saúde dos alunos (integra uma perspetiva holística-dimensão social, psíquica e física). Martins et al. (2012), referem que a disciplina de EF é o primeiro contacto que o aluno tem com a atividade física, podendo ser a única oportunidade que o aluno tem de realizar atividade física devidamente enquadrada e orientada num ambiente pedagógico, didaticamente adequado e gratuito.

Ainda no âmbito da EF, para Guedes e Guedes (2004), é fundamental promover nas aulas o domínio de quatro componentes: o domínio motor, que desenvolve atividades que proporcionam aos alunos experiências nas várias componentes de atividade física relacionada com a saúde, assim como práticas desportivas que contribuam para o desenvolvimento das destrezas motoras; o domínio cognitivo, pois, fornece informações que conduzem os alunos a identificarem e caracterizarem as componentes da atividade física relacionadas com a saúde, com a performance desportiva, conhecer os efeitos dos programas de atividade física no organismo humano, procurando capacitá-los quanto à prescrição, orientação e avaliação dos seus próprios programas; o domínio afetivo, de modo a proporcionar experiências que conduzam os alunos a uma atitude positiva perante a prática de atividades físicas relacionadas com a saúde; e por último o domínio social, tendo como objetivo proporcionar situações que levem os alunos a cultivarem o espírito de grupo, o respeito pelas normas e regras, assim como a capacidade de reconhecer e apreciar os esforços desempenhados pelos colegas.

Em suma, como menciona Saraiva e Rodrigues (2010), cada vez há mais crianças e jovens com défices no capítulo da competência desportivo-motora, da condição corporal e da socialização, com nítidas implicações para a sua saúde. Desta forma a missão da EF na escola passa por educar o aluno através do corpo e criar nele um gosto e um envolvimento pela prática desportiva regular, em que o caráter educativo da EF não seja esquecido, porque o foco central é a participação ativa do aluno com vista à criação e manutenção de estilos de vida ativos, não descurando e colocando de parte as

aprendizagens. Desta forma, a finalidade seria apenas manter os indivíduos fisicamente ativos, por isso, a questão da melhoria da aptidão física em contexto de aula não deve ser tida como objetivo principal. Até porque, o número de horas destinados à educação física e a intensidade praticada nas aulas da mesma, não é o suficiente para combater o excesso de peso e obesidade. Devemos focar a nossa aula na transmissão e aprendizagem das matérias de ensino essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Não esquecendo que o aumento do preconceito em relação à EF e DE tem levado à diminuição do sucesso do aluno em termos de aprendizagem, aptidões e conhecimento que no final vai resultar na falta de cultura por parte do aluno.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto Teórico

Para que uma atividade possa ser entendida como profissão, o saber e a ética são imprescindíveis. Sousa (2001) acrescenta que a profissão, seja ela qual for, possui um estatuto que a sociedade lhe atribui.

É importante lembrar o percurso coletivo dos professores, e para isso Nóvoa (1995) identificou quatro etapas importantes na história universal da construção da profissão docente: o 1º Momento - no século XVIII, onde se assiste a uma valorização do trabalho do professor, caracterizada pelo início do exercício da atividade docente a tempo inteiro ou como principal ocupação; o 2º Momento – no final século XVIII, a profissão de professor passou a ser enquadrada legalmente como uma atividade específica regulada por uma certificação, conferindo ao professor a acreditação de profissional de ensino; o 3º Momento - no século XIX, considerou-se que para o seu exercício, os professores necessitavam de ter uma formação específica, criando para o efeito percursos formativos e instituições; o 4º Momento - Dá-se um movimento que teve início em meados do século XIX. Em defesa do estatuto sócio-profissional dos professores (melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição da carreira), onde emergiram inúmeras associações profissionais. Desta forma, Estrela (1991) refere que todas as transformações sociais, económicas e culturais da segunda metade do século XX, levaram à expansão do sistema de ensino e a novas necessidades de recrutamento de professores.

Considerado um “agente ativo”, o professor não se pode resumir apenas à sua prática e à execução das ordens decretadas pelo sistema educativo. Pois ele é também um reformador de mentalidades, atento aos problemas da comunidade onde está inserido, orientando o seu trabalho pelas necessidades e aspirações dos membros dessa mesma comunidade, numa perspetiva de transformação positiva, orientando-se, assim, por uma reflexão crítica da realidade social e educativa.

Assente nas bases metodológicas do EP da FADEUP, encontra-se o modelo reflexivo. Deste modo, julgo de todo pertinente debruçar-me sobre o tema, dada a sua importância na formação do professor. Uma prática reflexiva, como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, proporciona oportunidades para

o seu desenvolvimento. O poder da reflexão, sobre a prática como catalisador de melhores práticas, tem vindo a ser defendido nos discursos atuais. A reflexão baseia-se, de acordo com Alarcão (1996), na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. A autora enfatiza ainda o papel do professor na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, refletido sobre a interação entre o conhecimento científico e a aquisição do aluno. São estas qualidades que tornam o professor ativo e não um mero técnico, cumpridor de normas e teorias desajustadas da sua comunidade profissional.

Na sequência destas exigências, ser professor, nos dias de hoje, vai muito além da lecionação. Aos professores são requeridas funções diversificadas, desde ser transmissor eficaz de conhecimentos, organizador do trabalho em grupo, gestor de emoções na sala de aula, facilitador social, entre muitas outras. Em suma, ser professor na sociedade atual é ser eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, investigador, sujeito que toma decisões e sujeito que reflete.

O professor de EF, ao atuar em várias áreas de intervenção (escola, clube, empresas, e demais campos de ação), tem como principal missão a formação. A responsabilidade ética é fundamental para o reforço da dimensão profissão, que urge concretizar e dimensionar. A profissionalização do professor de EF, segundo Pereira (2001), deve ser dinâmica, sendo necessário a resolução de algumas questões: (1) a procura de uma matriz curricular na formação inicial de forma a colmatar a heterogeneidade nas competências académicas, assegurar a qualidade da oferta e minimizar os grandes desfasamentos existentes; (2) o desenvolvimento de programas de formação contínua e a articulação com a formação inicial; (3) a busca de Teorias de Educação Física e Desporto com vista a ultrapassar uma fragilidade teórica; (4) a necessidade de reconhecimento de outros campos de intervenção profissional, para além do ensino; (5) a criação de um código ético em EF e Desporto. Professores com uma grande competência pedagógica, caracterizam-se segundo Carreiro da Costa (1995), por terem um profundo conhecimento dos conteúdos de ensino, o domínio de conhecimento pedagógico de conteúdo, a utilização de mais informações e tomada de mais decisões no planeamento de ensino, possuírem um vasto repertório de técnicas de ensino, a apresentação de uma grande motivação para uma aprendizagem contínua e a preocupação permanente para o desenvolvimento e melhoria da sua qualidade de ensino.

Viseu (2008) refere que o EP é o culminar de um processo de formação, em que, numa perspetiva tradicional, se espera que as aptidões e conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares se venham a traduzir no exercício qualificado da prática pedagógica.

3.1.1. Entendimento do Estágio Profissional

O EP é fundamental para o currículo de um futuro professor, na medida em que permite ao professor estagiário vivenciar e experienciar toda a aprendizagem e conhecimento realizados anteriormente, e colocá-los em contexto prático e real.

Tratando-se de um processo de transição inerente à boa formação inicial, é em contexto real de ensino, na convivência, no dia-a-dia, com professores mais experientes que, segundo Keay (2007), os futuros professores aprendem a maioria das componentes que dizem respeito à finalidade de ser professor. Este conceito, como refere Jones e Straker (2006), parte do pressuposto de que as aprendizagens profissionais são conseguidas de forma mais eficiente quando estamos em contexto de aula e com o contributo e auxílio dos colegas com mais experiência.

Através do EP devo ser capaz de refletir, ver além do atingível, e ser inteligente o suficiente para entender a própria prática. De facto, Batista e Queirós (2015) referem que para compreender a profissão docente tem de se ter uma conceção variada que revele a dificuldade do problema. Não chega a conceção, planeamento, realização, observação, avaliação e reflexão, tarefas estas que são consideradas essenciais num professor que procura melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem, pois um professor só está predisposto a ensinar quando está disposto a aprender. Assim, na minha ótica, o EP é uma fase de aprendizagem e, numa perspetiva evolutiva será a base para me tornar melhor pessoa e professor, nunca desanimando perante os obstáculos encontrados, devendo aproveitar os mesmos para refletir e progredir.

É fundamental dar valor, incrementar o saber experiencial e desenvolver as habilidades funcionais numa estreita articulação com o conhecimento, ou seja, entre a “ação teórica” e a “ação prática”. Por esse motivo, para Rodrigues e Ferreira (1998), o EP torna-se um momento de formação, reflexão e crescimento pessoal. Este momento

tem o peculiar interesse na formação inicial dos professores por se tratar de uma etapa de junção e confronto entre os saberes “teóricos” da formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade do ensino a que vamos estar sujeitos.

Na minha opinião, o professor de EF desempenha um papel decisivo na integração de bons hábitos nos alunos, bem como o incentivo do gosto pela prática desportiva e da atividade física. Desta forma, o professor deverá ter como objetivo que o aluno pratique desporto no tempo extracurricular, de forma autónoma e com vontade para que as aulas de EF assumam um papel fundamental na vida ativa do aluno.

3.2. Contexto Legal

As Normas Orientadoras do Estágio Profissional e o respetivo Regulamento do ano letivo 2016/2017, são os dois documentos que contêm as orientações legais do EP da FADEUP. E, segundo o artigo 1º do Regulamento mencionado, o estágio profissional é parte integrante do MEEFEBS da FADEUP, estando neste subentendido a prática de ensino supervisionada e o relatório de estágio. O EP requer diretrizes legais determinantes e fundamentais na formação de professores, que possibilitem a standardização dos conceitos, bem como uma gestão mais eficiente das entidades, FADEUP e a Escola de Estágio, sendo o Professor Estagiário o ponto fulcral do processo.

Abrangido pelo Processo de Bolonha, o MEEFEBS converge perante importantes remodelações na mobilização dos estudantes a nível europeu. Desta maneira, a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), declara, ao reconhecimento da experiência profissional, à reorganização do ensino superior em três ciclos, à valorização da aquisição de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares tendo em consideração o trabalho dos estudantes.

O artigo 15.º do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março (capítulo III) refere que o Grau de Mestre só deverá ser atribuído aos que apresentem saberes sólidos, adquiridos no 1.º ciclo, e a competência de os utilizar e aplicar no decorrer do seu percurso como professor. O Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, esclarece quais as condições necessárias para o exercer da habilitação docente. As componentes de formação, presentes no artigo 14.º, incluem diferentes áreas de formação obrigatórias no

desempenho profissional, nomeadamente: a Formação educacional geral; Didáticas específicas; Iniciação à prática profissional; Formação cultural, social e ética; Formação em metodologias de investigação educacional; Formação na área de docência. As instituições de ensino superior devem garantir que as escolas cooperantes detêm de recursos humanos e materiais indispensáveis a uma formação de qualidade, tendo uma participação ativa no seu desenvolvimento, articulando-se com os respetivos órgãos de gestão. Ao PO e PC são-lhes exigidas competências adequadas às funções a desempenhar (formação especializada na supervisão pedagógica, formação de formadores e experiência profissional de supervisão). Para finalizar, o procedimento a ter na avaliação da prática de ensino supervisionada, presente no artigo 21.º, mostra que a avaliação do Estudante Estagiário é feita pelo professor do estabelecimento de ensino superior, tendo em consideração as informações facultadas pela escola.

Segundo Matos (2012), a finalidade do processo de estágio é a integração no exercício da vida profissional de forma gradual e orientada, em contexto real, de modo a desenvolver competências profissionais que promovam nos futuros professores um desempenho crítico e reflexivo e, que sejam capazes de responder aos desafios e exigências da profissão”. No artigo 3.º do Regulamento do Curso – 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário estão presentes as principais atividades do EP, as letivas e não-letivas; as tarefas de ensino-aprendizagem, planeamento, realização, avaliação e observação.

Posto isto, a formação inicial é vista como uma etapa importante e fundamental no processo de aprender a ensinar enquanto futuro professor, pois difunde e proporciona uma aprendizagem e constructo de uma identidade.

3.3. Contexto Institucional

3.3.1. A escola enquanto instituição

A escola, enquanto organização, tem o dever de formar, preparar e desenvolver o aluno a nível social, cultural e moral, na medida em que é através desta que jovens se

transformam em adultos e obtêm e edificam as devidas competências e ferramentas para viver e lidar com e em prol da sociedade. Canário (2005) reforça referindo que a escola é uma instituição que funciona como uma “fábrica de cidadãos” que visa a integração social e que parte de um conjunto de valores intrínsecos.

Outrora, a escola era seletiva, onde apenas as famílias com posses tinham a possibilidade de proporcionar aos seus filhos o direito à educação, pois eram poucos que conseguiam suportar tamanha despesa. Porém, face à abertura de fronteiras e à escolarização em massa, a escola tornou-se multicultural. Esta adaptou-se aos alunos, dando-lhes uma riqueza cultural diversificada. A transmissão de conhecimento, de valores e o contacto com novas culturas são alguns dos aspetos fundamentais para que haja essa integração e formação. A escola não se restringe à transmissão de conhecimento e valores e ao contacto com novas culturas, esta é um espelho da sociedade em que está inserida. É constituída através da transmissão de conhecimentos, de atitudes e de valores que ajudam ao desenvolvimento dos alunos e é um veículo de experiências que ajuda os alunos na sua inserção na sociedade e para o mundo do trabalho, preparando-os para a realidade com que se depararão.

Em suma, a escola tem um papel crucial no desenvolvimento e crescimento de uma criança, preparando-a para a vida adulta numa sociedade. Onde o seu objetivo passa por proporcionar aos alunos experiências e vivências através da transmissão de conhecimentos e valores, ajudando-os a desenvolverem-se de uma forma íntegra.

3.4. Contexto Funcional

3.4.1. Agrupamento de Escolas Dona Maria II

Os estabelecimentos de ensino onde realizei o estágio foram a escola secundária Dona Maria II (ESDMII) e a Escola de 2º e 3º ciclo de Lameças, ambas integradas no AEDMII e sediadas na cidade de Braga, sendo a primeira a sede do agrupamento.

Aquando da sua abertura, a ESDMII era vocacionada para o ensino feminino. Após 1974 passou a ser de regime misto, recebendo alunos de ambos os géneros. A escola foi uma das abrangidas pelo Programa de Modernização do Parque Escolar, com início

em 2008 e final em 2011. Após essa reestruturação, evidenciou melhorias no material e nas instalações, tendo estas uma influência positiva no percurso escolar dos alunos.

No que concerne ao número de alunos, o agrupamento teve no ano letivo 2016/2017 cerca de cento e oitenta e quatro alunos no pré-escolar, quinhentos e setenta e três alunos no primeiro ciclo de ensino básico, duzentos e noventa e cinco alunos no segundo ciclo de ensino básico, aproximadamente seiscentos e vinte e três alunos distribuídos pelos vários anos do terceiro ciclo, e novecentos e quarenta e dois alunos distribuídos pelos anos do ensino secundário, perfazendo um total de dois mil seiscentos e dezassete alunos.

A escola dispõe de vários espaços: quarenta e cinco salas de aula, oito laboratórios, cinco salas tecnologias de informação e comunicação, três salas de desenho, uma sala educação visual e tecnológica, uma sala educação tecnológica, uma sala de oficina e artes, uma sala de teatro, dois auditórios, dois espaços polidesportivos descobertos (pavilhão exterior nº1 e pavilhão exterior nº2), três espaços polidesportivos cobertos (ginásio, pavilhão desportivo nº1 e pavilhão desportivo nº2), uma sala do aluno, uma cantina, um bar para os alunos, um bar para professores, uma biblioteca/centro de recursos educativos, uma secretaria, uma papelaria/reprografia, uma sala para os diretores de turma, gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, sala do conselho geral e associação de pais e encarregados de educação, sala da associação de estudantes, gabinete de apoio ao aluno e gabinetes de trabalho para professores. Conta ainda com o centro de formação de professores Braga Sul e com um total de trezentos e quarenta e seis professores pertencentes ao quadro de escola/agrupamento, três técnicos especializados, catorze assistentes técnicos, vinte e oito assistentes operacionais e cinquenta e oito turmas.

Quanto à oferta educativa, a escola abrange os cursos gerais, cursos de educação e formação e os cursos profissionais, funcionando em regime duplo - diurno (manhã e tarde) e noturno.

O AEDMII para o ano letivo 16/17 teve como visão estratégica: construir uma comunidade dinâmica, capaz de se mobilizar em torno de uma identidade comum; assumir a procura da excelência como caminho e munir os jovens com uma sólida educação, formação e competências, para que se possam realizar pessoal e profissionalmente. A exigência e incentivo à melhoria de desempenhos passou pela

aplicação de forma justa e rigorosa dos critérios de avaliação; auto e heteroavaliação como prática reflexiva para a promoção da melhoria das aprendizagens e envolvimento dos EE no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos.

Os principais objetivos do AEDMII foram a promoção uma educação de excelência desde o pré-escolar até ao fim da escolaridade obrigatória; valorização da dimensão humana do ensino, consolidando a formação ética e cívica de toda a comunidade; e a promoção de uma cultura de agrupamento, tendo em conta o contexto específico de cada nível de ensino e a realidade concreta de cada unidade educativa.

3.4.2. Turma Residente

Dezasseis de Setembro de dois mil e dezasseis foi o primeiro dia de aulas e o primeiro contacto com a minha turma. Este dia estará sempre marcado na minha memória, pois deixei de ser o “aluno” e passei a ser o “professor”.

“Nesta primeira aula tive o primeiro contacto com os alunos, foi realizada a apresentação dos professores aos alunos e vice-versa.”

(Reflexão do Diário de Bordo 16/09/2016)

O primeiro momento com os meus alunos fugiu, em todos os sentidos, às condições ideais para a apresentação dos atores do ano letivo que se seguia. Pouco ou nada consegui retirar desta aula, preencheram as fichas de caracterização e trocamos breves palavras. Uma sexta-feira, aula às oito e um quarto, fui o primeiro elemento do núcleo de estágio a conhecer a turma. Sempre acompanhado da PC, a supervisionar e intervindo quando fosse necessário.

“Antes e no início da aula senti-me um pouco nervoso com o facto de me estrear como docente e de ter a responsabilidade de assumir uma turma. Contudo, com o passar da aula e com a ajuda da professora cooperante, fui-me sentindo cada vez mais confortável.”

(Reflexão de Aula 1 e 2)

Encontrámo-nos com a turma e dirigimo-nos para o ginásio. Os objetivos desta aula eram de apresentação, funcionamento da turma, informação sobre o regulamento da disciplina, normas das aulas, *roulement* de instalações e entrega para preenchimento da ficha de caracterização do aluno.

A minha turma de 10º, era constituída por vinte alunos, dos quais oito eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. A nível geral, mostravam níveis físicos e de maturidade altos para a idade que apresentavam, sendo que os que demonstravam níveis de maturidade menos elevados tiveram, por algumas vezes, atitudes e comportamentos inapropriados, e de alguma insubordinação. Esta turma apresentava um elevado índice de mau comportamento, por comparação com as restantes turmas dos meus colegas estagiários e muitas desta escola.

“Em suma, a aula teve um desenvolvimento não muito positivo dado o comportamento da turma...”

(Reflexão de Aula 7/8)

Depois das apresentações, realizei a chamada, pedindo aos alunos uma breve apresentação. Estava nervoso, mas felizmente estava lá a PC, que ia ajudando e colocando-me mais à vontade. Entreguei a ficha de caracterização do aluno, e recolhi depois de ter lido algumas normas da disciplina. No entanto, pela primeira vez senti o que é ser professor, o que é uma aula de apresentação do outro lado, e quais são os alunos que iria ter pela frente durante o ano letivo.

“Visto que estava habituado, no 1º ano de mestrado, a lidar com colegas em situação de aula, onde explicava bem como lecionava a aula aos mesmos, sei que neste ano de estágio profissional a realidade e contexto que vou encontrar e estar inserido será distinto, podendo vir a ter implicações na minha intervenção.”

(Reflexão de Aula 1 e 2)

Cada um dos estagiários realizou uma caracterização da turma, com o objetivo de aumentar o conhecimento de cada aluno. Este tipo de informação foi importante porque

me permitiu estabelecer um melhor relacionamento professor-aluno, e ajudou-me a resolver eventuais problemas, evitando qualquer tipo de conflitos.

A primeira impressão é importante, pois é a partir daqui que toda a relação pode evoluir, positiva ou negativamente. À medida que fui evoluindo enquanto professor, a insegurança, ansiedade e nervosismo foram desaparecendo. Inicialmente, a turma foi difícil de gerir, no entanto, com o decorrer do ano letivo acabei por desenvolver e melhorar a relação com os alunos. Este aspeto, a meu ver, foi importante para o meu futuro, pois aprendi a lidar com algumas situações, que embora sejam abordadas durante o nosso percurso académico (em disciplinas como a psicologia, a pedagogia, neuropsicologia, profissionalidade pedagógica, entre outras) ficam aquém da realidade, como por exemplo a relação humana e de proximidade que se desenvolve ao longo de um ano letivo. Quanto à minha relação com os restantes alunos da ESDMII, foi marcada pelo respeito, mas não só. As dificuldades iniciais tiveram utilidade para a minha formação como professor pois, com esta turma, aprendi a impor-me, assim como a ser mais permissivo quando fosse necessário. Foi uma gratificante aprendizagem com as adversidades. Houve situações complicadas com alguns alunos, que acabei por controlar. O resto da turma tinha uma grande vontade de aprender, foi o que verdadeiramente me satisfez. Foram diversas as vezes que pude verificar evoluções por parte da maioria dos alunos, principalmente daqueles que demonstraram desde o início grandes dificuldades nesta área de EF.

“Face aos acontecimentos imprevistos, de realçar a surpresa no desempenho da avaliação dos alunos X e Y. ... Nesta avaliação, ambos tiveram um ótimo desempenho, algo que não estava à espera que sucedesse, o que só reforça o que se tem dito sobre esta turma, pois caso se empenhassem e trabalhassem mais um pouco, seriam muito melhores alunos e com melhores resultados.

(Reflexão de Aula 51/52)

Porém, para mim é um desafio ao qual estou inteiramente disponível para aceitar e enfrentar, tratando-se de uma experiência única que tenho de aproveitar para melhorar as minhas estratégias e métodos de organização, trabalho, instrução, controlo e

motivação, aplicáveis no meu futuro como professor, uma vez que se tratar da minha primeira experiência.

3.4.3. Turma Partilhada

No segundo período foi-nos atribuída uma turma partilhada de sexto ano de escolaridade da escola de Lamações, pertencente ao AEDMII. Cada um dos estagiários iria abordar uma Unidade didática (UD). Eu lecionei a modalidade de atletismo, modalidade essa que não ia dar na minha turma residente e, desta forma tive a oportunidade de ampliar a minha experiência.

Esta turma, ao contrário da residente, foi mais difícil de lidar pelo facto de lecionar apenas dois blocos semanais com eles. Outra razão que dificultou a adaptação foi o facto de termos iniciado a lecionar apenas no segundo período, onde o NE assumiu as aulas alternadamente o que impediu assim a criação de rotinas e adaptação, fundamentais para o bom funcionamento das aulas. Juntando a estes fatores, o comportamento da turma não cooperou, tratando-se de uma turma de maior dimensão, mais novos, ruidosos e inquietos, pelo que, numa fase inicial dificultou a nossa intervenção.

O meu objetivo, durante a leção da UD de atletismo, passava por manter a turma atenta, concentrada e motivada para a prática, pois a turma tinha um fraco domínio e com poucas bases no que diz respeito à modalidade lecionada. Para mim, foi uma boa experiência, apesar de desafiante, no sentido em que tive de confrontar e lecionar outro nível de ensino para além do secundário, obrigando-me a procurar novas estratégias e ferramentas para alcançar o meu objetivo.

3.4.4. Grupo de Educação Física e Núcleo de Estágio

O grupo de EF foi composto por doze professores, sendo cinco deles do sexo masculino e seis do sexo feminino, estando aqui inserida a coordenadora de

departamento. No ano letivo de 16/17, o NE foi composto por mim, André Ferreira, e por dois colegas também estagiários.

Posto isto, acho que foi um ano de muitas aprendizagens e vivências ímpares, onde imperou o bom clima entre os elementos do NE, reunindo condições mínimas para a obtenção de sucesso neste estágio profissional, dispondo de espaços e materiais que possibilitaram a realização do melhor trabalho possível. Outro aspeto importante foi o facto de ter estado rodeado por colegas experientes e, acima de tudo, pelo acompanhamento da PC, que demonstraram ser atenciosos, cooperantes, disponíveis para discutir dúvidas que foram surgindo ao longo deste estágio, pois foi com as vivências diárias com os professores mais experientes que fui construindo e edificando a minha base como futuro professor de EF.

3.4.5. O Grupo de Desporto Escolar

O DE está integrado no âmbito da EF e, segundo Veigas et al. (2009), para além dos benefícios a nível físico, contribui também para o desenvolvimento holístico da pessoa de modo a este ser um cidadão adaptado à comunidade, ciente de valores como a solidariedade e a identificação com o grupo. Além disso é o único serviço do Ministério da Educação que desenvolve atividades pedagógicas na área da motricidade humana e que organiza atividades inter-escolas com um caráter sistemático, em todo o território nacional. A importância do DE não é unânime aos olhos do desporto federado, que se opõe constantemente, isto porque proíbe alunos de participar e retirando importância a este. Aos olhos da escola também é visto com alguma desconfiança, pela indiferença e pelo caráter facultativo. Contudo, este é importante para os alunos pois é o único local onde podem praticar atividade física de forma gratuita, supervisionada e acompanhado de um treinador ou professor qualificado.

O nosso grupo de DE foi constituído pelo núcleo de estágio, juntamente com um colega de departamento. O horário dos treinos era de terça a sexta-feira das 14h às 15h.

3.4.6. Os Guias do Processo

A orientação implica um grande esforço por parte dos professores que realizam estas funções e, segundo Batista et al. (2014), a tarefa de orientar requer uma competência específica na área da supervisão, sendo que a principal preocupação passa por formar, e onde a lógica não é a de transmitir mas de aprender a fazer.

Desta forma, como refere Batista et al. (2013), o papel do PO é normalizar o que está regulamentado e tudo o que é realizado no contexto de estágio, enquanto o PC tem a responsabilidade e o desafio na imagem que passa da EF na prática aos futuros professores. Quanto ao papel do PC, Batista et al.(2014), defende que este deve conduzir os estudantes estagiários, de forma gradual, passar de uma participação abrangente para uma participação mais próxima, mais ativa e independente.

Assim sendo, o PO e o PC desempenham papéis importantes no EP, visto que são eles quem facilita a integração na atividade profissional do professor estagiário e contribuem igualmente para o seu desenvolvimento profissional. No contexto de prática vivido, a PC foi muito exigente, uma vez que distribuiu diversas tarefas para serem realizadas em curtos períodos de tempo. A meu ver, foi uma ação necessária para a boa preparação e consistência do NE no que respeita à intervenção e resolução de problemas. Além disso, a PC também foi sempre prestável e procurou sempre apoiar e ajudar os seus estagiários, pois o seu contributo revelou-se essencial no crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores constituintes do NE.

No que respeita ao PO, este esteve sempre disponível para ajudar em todas as questões e dúvidas que foram surgindo no decorrer do EP. Foi sempre rigoroso e exigente, esteve presente na elaboração de todas as tarefas e na lecionação, observação, análise e discussão das aulas, mostrou-se também preocupado em contribuir para a nossa aprendizagem enquanto futuros professores. O apoio fornecido pelo PO foi, naturalmente, um pouco mais distante do que a PC, contudo ambos tiveram um papel fulcral na análise crítica das minhas práticas, possibilitando a realização de uma reflexão sobre o tipo de professor que queria vir a ser, influenciando desta forma a construção da minha identidade profissional. Os referidos guias do processo contribuíram em harmonia, de forma lógica, organizada e gradual em benefício do meu processo formativo e da minha aprendizagem.

4. Realização da Prática Profissional

*“I have climbed the highest mountains, I have run through the fields
Only to be with you, Only to be with you
I have run, I have crawled, I have scaled these city walls
These city walls, Only to be with you
But I still haven't found what I'm looking for”*

(I Still Haven't Found What I'm Looking For, U2)

Neste capítulo, pretende-se fazer uma reflexão acerca dos desafios profissionais e pessoais, que marcaram o EP. Desta forma, ao longo das referências às áreas Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola; Relações com a Comunidade, e Desenvolvimento Profissional, definidas pelo Regulamento de Estágio, menciono as ocorrências mais importantes, recorrendo também às memórias das reflexões realizadas.

Antes do primeiro contacto com a turma de estágio, realizei uma importante tarefa com vista a uma melhor preparação do EP: analisei o Currículo Nacional e os Programas de EF que, segundo Bento (2003), são designados como “Conhecimento curricular do conteúdo”. Os Programas Nacionais têm em consideração uma perspetiva de evolução, crescimento e desenvolvimento dos alunos e da disciplina de EF. O currículo e as suas matérias são vistas como os indicadores que mais contribuem para o desinteresse dos alunos pela disciplina de EF como afirma Carlson (1995). Desta maneira, Penney e Chandler (2000) defendem que, para que a EF tenha sucesso, esta deve apresentar um currículo e respetivas práticas, de modo a gerar nos alunos práticas equitativas e essenciais para o seu desenvolvimento íntegro como cidadão. Por outro lado, Jewett e Bain (1985) mostram-nos as várias orientações curriculares em EF, diferentes nos seus objetivos e abordagens. Pois, as orientações curriculares consistem num desenvolvimento do currículo num determinado contexto educacional - populações alvo, estrutura organizativa da instituição, recursos, entre outras variáveis.

Apesar destas áreas estarem apresentadas de uma forma separada, estas devem ser vistas como um todo pois são complementares, pelo que, só assim, será possível observar a sua verdadeira importância.

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

Esta área reúne as tarefas de conceção, os regulamentos gerais e específicos de EF, os programas curriculares de EF e o planeamento, tendo em conta que, para Matos (2012), o professor estagiário é quem conduz todo o processo de ensino-aprendizagem, fomentando a formação e educação do aluno no campo da EF. Vista como a principal e mais importante área do estágio, é nela que adquirimos parte do saber, do saber-fazer e do saber-estar. Esta área abrange a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

Foi-me exigido um conjunto de tarefas, destacando as seguintes: lecionar as aulas à turma que me foi atribuída pela PC; realizar os três níveis de planeamento (anual, unidade didática e aula); criar planos de observação sistemática, bem como a elaboração das respetivas observações; preparar e elaborar a reflexão escrita de cada aula, unidade didática, plano anual, e plano das observações efetuadas às aulas dos colegas de NE e de outros; participar nos conselhos de turma em que se realiza a prática de ensino supervisionada, bem como nas reuniões de departamento curricular e de grupo disciplinar e, por fim, construir e manter atualizado o portefólio.

Nesta fase surgiram dificuldades no cumprimento das tarefas e das funções nos prazos estabelecidos, visto que foram bastantes os trabalhos exigidos pela PC ao longo do ano letivo. De salientar também a gradual adaptação ao funcionamento da escola e aos métodos de trabalho da PC, uma vez que foram fundamentais no aumento dos níveis de confiança. O questionamento e discussão com a PC e entre NE, acerca da aplicação de algumas estratégias de intervenção e metodologias pedagógicas, levaram-me a recorrer à investigação e à pesquisa de modo a colocar em prática todo o conhecimento e competências adquiridas da mesma.

Assim, surgiu a necessidade de refletir acerca dos acontecimentos o que, de certa maneira, modificou a minha atuação enquanto professor, e contribuiu de igual forma para

a construção da identidade profissional. O objetivo desta área direciona-se para a realização de uma estratégia de intervenção, direcionada por objetivos pedagógicos, que respeitem o conhecimento e os pressupostos válidos no ensino da EF.

4.1.1. Conceção

O termo conceção está relacionado com a maneira de recriar uma ideia, um plano ou até um projeto, com regras e normas pré-estabelecidas. Neste caso, a prática desenrolada tem o auxílio dos conteúdos definidos e contemplados pelo Ministério da Educação e pela própria escola.

No meu entender, a conceção está associada à capacidade em compreender algo e, acredito que a mestria que nos torna bons profissionais passa por sermos conhecedores de toda a envolvência que nos precede, ou seja, como refere Bento (2003), a conceção é vista como o início da atuação do professor. Nesta perspetiva, de modo a estar devidamente preparado quando iniciar o estágio e melhor conhecer o contexto bem como a matéria do ano de escolaridade pelo qual fiquei responsável, a PC aconselhou a análise e leitura dos programas nacionais de EF, do regulamento interno, do projeto educativo de escola, do plano anual de atividades e do projeto curricular de EF. O estudo destes documentos permitiu-me entender melhor o funcionamento da escola e de todo o processo que a envolve.

Ao longo do processo de revisão documental, fui crítico em relação aos programas nacionais de EF, pois considerei-os, numa fase inicial, extensos e com os conteúdos desenquadrados com o nível dos alunos. Desta maneira, ao adequar as tarefas da aula ao nível dos alunos, os programas não foram cumpridos e seguidos na sua íntegra e totalidade, com o objetivo de proporcionar e beneficiar a melhor progressão aos mesmos. Mesmo assim, apesar das críticas mencionadas, os programas de EF são muito importantes, pois servem de orientação e ajudam a direcionar a ação do professor, sem esquecer de mencionar a vantagem de haver uma flexibilidade de escola para escola, o que de certa forma permite contornar essas limitações.

Em suma, o facto de ter efetuado a leitura, análise e reflexão de todos estes documentos, permitiu e capacitou-me para ajustar a minha ação à realidade em que estou

inserido. Desta forma, considero que esta conceção serviu de guião durante todo o EP na minha atuação enquanto professor estagiário.

4.1.2. Planeamento

De acordo com Bento (2003), o planeamento é o elo de ligação entre as pretensões imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. Aranha (2004) divide o planeamento em 3 fases: de conceção, durante a qual selecionamos, definimos e estruturamos os objetivos e estratégias; de aplicação ou execução, que consiste na aplicação do que se planeou; e, por último, a de controlo/avaliação, que está presente em todas as fases do planeamento.

O planeamento foi, sem dúvida, um passo fundamental para atingir as metas enunciadas nos programas nacionais. Permitiu-me apontar um caminho a seguir e a compreender melhor a realidade presente, de forma a superar os objetivos traçados, e assim conseguir traçar um caminho a seguir para a melhor construção de todo o processo de ensino-aprendizagem. É importante, para qualquer tarefa, realizar um planeamento, por forma a criar orientações para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Este deverá ser o mais próximo possível da realidade; no entanto, estará sujeito a mudanças e ajustes. Funcionará como guião de todo o processo, expressando uma estratégia adotada em conformidade com o contexto escolar, da turma e com os objetivos que queremos atingir.

O planeamento foi feito a dois níveis: macro e micro. Quanto ao nível macro, o planeamento consistiu na primeira reunião com os professores do Grupo de EF. Nesta reunião discutiram-se os conteúdos a abordar em cada nível de ensino e ano de escolaridade, consumado na planificação anual. Também foi discutida a organização do *roulement* de instalações forma a se alcançar a melhor rentabilização dos espaços desportivos.

“Esta reunião teve o intuito de nos informar, alertar e esclarecer sobre as tarefas e funções que teríamos de desempenhar, bem como dar-nos a conhecer os diversos documentos, normas e regulamentos necessários nesta fase como professor estagiário, como o planeamento anual deste ano letivo, qual o protocolo de aptidão física adotado

pelo agrupamento e pela tomada de conhecimento do horário do núcleo de estágio (aulas, reunião de núcleo de estágio semanal, reuniões de trabalho de estagiários e desporto escolar de natação).”

(Reflexão do Diário de Bordo, 7-09-2016)

O planeamento ao nível micro teve em conta o programa Nacional de EF para o 10º ano, as características da turma, o nível dos alunos e as condições materiais da escola. Foram realizados os diferentes planeamentos: planeamento anual, unidades temáticas (incluídas nos modelos de estrutura de conhecimento) e os planos de aula.

4.1.2.1. Programas Nacionais de Educação Física

O programa constitui um guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática. Em cada escola, o grupo de EF e os professores devem estabelecer um quadro diferenciado de objetivos, com base na avaliação formativa, peça metodológica importantíssima para a adequabilidade dos programas a cada realidade particular.

Os programas devem ser encarados como documentos normativos e estruturantes para a ação do professor, não substituindo a sua capacidade de decisão pedagógica, quer no que diz respeito à seleção, organização e ensino dos conteúdos programáticos, quer na definição de objetivos e níveis de exigência técnico-tática para a turma ou ano letivo em questão. Desta forma, como refere Jacinto et al. (2001), cabe aos professores interpretar, adaptar e agir em conformidade com a comunidade escolar e respetivo meio, sem nunca esquecer o grande propósito: os alunos.

O programa nacional é então um guia para todo o processo de ensino, realizado de forma geral e que depois está sujeito a adaptações em cada escola e por cada professor. Analisando os programas nacionais do 10º ano, percebe-se que este é um ano de transição para os alunos, no qual se deverá realizar uma revisão dos conteúdos abordados no ano anterior, permanecendo-se com os mesmos objetivos do programa do 9º ano. Pretende-se que os alunos consolidem as habilidades, podendo assim estar preparados para novos conteúdos num futuro próximo. Verificou-se, também, que este programa é demasiado

extenso e difícil de cumprir em contexto real. Para além do pouco tempo de aulas de EF na escola, junta-se o facto de o *roulement* de instalações decidir o espaço que ocupamos, quase que definindo por nós qual a modalidade que vamos abordar. Fomos ajustando, então, de uma forma natural e gradual o nosso planeamento ao número de aulas disponível e à capacidade dos alunos em responder positivamente a determinados objetivos e pressupostos.

4.1.2.2. Planeamento Anual

O planeamento anual serve como documento orientador e guião das tarefas que são necessárias cumprir durante o ano letivo. Contudo, como qualquer planeamento, não é um documento definitivo e está sujeito a alterações, sendo flexível de modo a ajustar-se com as mudanças que possam ocorrer.

O planeamento foi feito no início do ano letivo e teve uma dupla função. A função óbvia de criar um plano de trabalho coerente para o ano letivo, tendo em conta as características da escola e os alunos, mas também serviu para ficar a conhecer a identidade da escola, os espaços, os funcionários e tudo o que envolve o meio escolar. Os conteúdos programáticos lecionados foram aprovados pelo departamento de EF e pelo AEDMII, considerando-se o programa nacional e o contexto escolar (*roulement* de instalações e necessidades educativas dos alunos).

O nosso departamento já tinha definido quais as modalidades a abordar no 10º ano de escolaridade (ver quadro 1). No início do ano letivo tivemos então de decidir qual o período em que abordávamos cada uma das modalidades. Foi uma decisão que teve de ser bem pensada, estando dependente do *roulement* de instalações e até ao nível da turma de cada um.

Quadro 1 - Planeamento Anual

| 1º Período | 2º Período | 3º Período |
|--|--|--|
| <p>Aptidão Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptidão muscular e flexibilidade - Testes de força superior, média, inferior e flexibilidade. • Velocidade (avaliação diagnóstica) • Aptidão Aeróbia - Teste de Vaivém (avaliação) <p>Ginástica: Solo e Aparelhos Voleibol e/ou Andebol</p> | <p>Aptidão Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptidão muscular e flexibilidade - Testes de força superior, média, inferior e flexibilidade (avaliação). <p>Ginástica Acrobática Voleibol e/ou Badminton Basquetebol</p> | <p>Aptidão Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade (avaliação) <p>Dança Badminton Futsal e/ou Basquetebol</p> |

Para a turma partilhada, de 6º ano, realizámos também a planificação, embora mais abrangente pois não estávamos tão familiarizados com o meio e com a turma atribuída. Esta planificação foi realizada tendo em conta as bases que os alunos devem ter nos anos de escolaridade anterior.

Após o final do ensino básico os alunos deverão ser capazes de aplicar os conhecimentos obtidos em vários contextos, acumulando assim esses conhecimentos para a sua qualidade de vida, tanto pessoal como profissional e social. Tomando como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) as competências a alcançar no final da educação básica são: mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas quotidianos; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; e relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O ensino secundário estrutura-se de forma distinta no 10º ano. Neste ano, verifica-se predominantemente o caráter de revisões e reforço das matérias, o que condiciona a introdução de determinadas matérias, mas por outro lado recupera os alunos em áreas em que revelam mais dificuldades.

Este planeamento é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado de forma sustentável e consistente durante todo o ano letivo, com o menor número de falhas e de maneira regular.

4.1.2.3. Planeamento das Unidades Didáticas

As várias interpretações que são feitas em torno da profissão docente, bem como as contradições e oposições que nela se configuram, originam uma vasta gama de objetivos que se vão configurando incompatíveis e, até por vezes, contraditórios. O objetivo é, com este documento, dar um sentido à nossa própria atividade. O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) é, essencialmente, uma ferramenta de identificação do assunto crucial da atividade abordada que, do início até ao fim da sua estrutura, numa lógica hierarquizada, informa sobre o processo de ensino. O modelo fornece a estrutura para a construção conceitual com base em todas as informações que se vão configurando, de acordo com a sua pertinência.

O MEC reflete um pensamento transdisciplinar: identifica as habilidades técnicas e táticas de uma modalidade e mostra como os conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Mostra também como uma matéria é estruturada, identifica essa mesma estrutura e serve-se dela como guião para o ensino. As categorias transdisciplinares em junção refletem a riqueza do conhecimento tornando a estrutura do conhecimento da modalidade mais completa.

Este modelo de instrução vai do módulo 1 ao 8 e encontra-se dividido em três fases:

- Fase de Análise: da modalidade, do envolvimento e dos alunos - 1º, 2º e 3º módulo;
- Fase de Decisão: determinar a extensão e sequência da matéria, definir objetivos, configurar a avaliação, e criar progressões de aprendizagem – do 4º ao 7º módulo;

- Fase de Aplicação: Planeamento anual, por períodos, planeamento da UD e plano de aula – 8º módulo;

Para que este seja viável, é preciso fazer uma caracterização do envolvimento bem como dos alunos da turma G do 10º ano de escolaridade da ESDMII. Desta forma, o MEC surge no sentido de assegurar e garantir o sucesso do ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades desportivas. Justificando-se pela necessidade de basearmos a nossa atividade em objetivos precisos, na tentativa de transmitirmos a matéria aos alunos de forma sistematizada.

As unidades temáticas (UT) do 10º ano foram realizadas pelo núcleo de estágio, procurando respeitar a planificação efetuada pelo Grupo de EF. Esta elaboração foi inicialmente realizada em conjunto, mas como as turmas são diferentes e com características específicas, cada estagiário, após o conhecimento dos níveis apresentados pelas suas turmas, revelados nas avaliações diagnósticas, efetuou as mudanças que achava necessárias. Todos tínhamos como objetivo que tudo corresse pelo melhor e para que a aprendizagem estivesse de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Para cada uma das UT, realizei uma justificação e uma reflexão final, visando os seus aspetos positivos e negativos. Na minha opinião a realização destas unidades é bastante importante, na medida em que são fundamentais para a organização das aulas, bem como para a preparação do professor para as diferentes temáticas a abordar. Todas as UT foram elaboradas tendo em conta os recursos materiais e humanos existentes e disponíveis, a turma a que se destinavam, o seu nível de prestação inicial e o plano anual de EF, previamente definido pelo grupo.

Numa primeira fase foi complicado realizar o planeamento da EF, pois, para que este fosse preciso estava dependente de vários fatores. Em primeiro lugar a avaliação diagnóstica (AD) da turma, percebendo o nível dos alunos e tentando calcular a sua evolução. Além de, tentar adaptar os conteúdos dos programas nacionais ao número reduzido de aulas previstas, esperando que os alunos acompanhem esta introdução de conteúdos e o ritmo imposto e por fim o *roulement* de instalações. Se as aulas forem dadas no exterior estamos dependentes do clima e do terreno e no pavilhão desportivo nº1 apenas tinha meio campo. Todos estes condicionalismos tornaram difícil a realização do planeamento das unidades didáticas, apesar da grande ajuda da PC, que nos aconselhou em todos estes momentos. Depois de realizado percebemos a grande importância deste

planeamento, servindo de principal guião a todo o processo de ensino e como referência para o planeamento dos planos de aula. Durante os três períodos, os ajustes das UT foram constantes, em cada modalidade, potenciando determinada função didática, conforme as necessidades dos alunos.

Um aspeto que gostaria de focar, ainda dentro desta temática, foi a forma como nesta escola o grupo de EF organizou e estabeleceu a quantidade de modalidades a lecionar por período letivo.

4.1.2.4. Planeamento da aula

O plano de aula assume-se como o terceiro nível de planeamento e constitui a unidade mais representativa da planificação, uma vez que é um reflexo de todo o trabalho desenvolvido anteriormente. Este deverá ser claro, objetivo e de fácil leitura, compreensão e aplicação, de modo a facilitar a intervenção do professor e o aumento do nível de desempenho dos alunos, contribuindo assim para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O plano de aula servirá de guião para o professor se orientar em três momentos distintos: no sentido de preparar antecipadamente a leção da aula; durante, caso necessite de rever e analisar algo que seja pertinente e útil para o bom desenvolvimento da aula; e após a aula, com a reflexão sobre os acontecimentos, a realçar-se como exclusivamente prioritária na correção de eventuais erros que tenham ocorrido na prática pedagógica e na resolução dos problemas que surgiram, conducente a uma melhoria do processo de ensino aprendizagem.

O plano de aula contém todos os objetivos e tarefas a realizar e desenvolver durante a aula mas não prevê todas as variáveis, que podem ocorrer em determinadas situações e que obrigam a alterações e adaptações ao que estava previamente planeado. Deste modo, é essencial que o professor seja capaz de se adaptar às diversas situações e de reagir a partir da sua reflexão na ação e sobre a ação. Como refere Bento (2003), a qualidade da aula depende, e muito da forma como é preparada. O plano de aula torna-se, assim, o documento mais próximo da prática, devendo ter sempre em atenção os planeamentos, os MEC's e o planeamento anual.

No planeamento da aula (nível micro) deverá ter-se em conta todo o planeamento executado anteriormente das UD (nível meso) e do anual (nível macro). De forma mais pormenorizada e seguindo a lógica do MEC, na fase de análise deverá analisar-se os conteúdos programáticos evidenciando as componentes críticas, os objetivos comportamentais, os erros mais comuns e as situações de aprendizagem mais adequadas, analisar-se as condições externas da aula, procurando a máxima rentabilização do espaço e do material em condições de segurança e analisar-se o nível de desempenho dos alunos nos diversos domínios atendendo à progressão e à diferenciação dos alunos. Na fase das decisões, deverá selecionar-se a matéria de ensino da aula e os respetivos objetivos, procurando-se incluir sequências metodológicas na própria aula e em conjugação com as restantes, concedendo assim alguma lógica ao processo de planeamento e viabilizando uma maior aprendizagem dos alunos aquando a realização do ensino.

No início do ano letivo, senti dificuldades em planear uma aula, demorava imenso tempo e tinha incertezas nos exercícios a escolher. O meu objetivo era conceber aulas diferentes, com exercícios motivadores; estava à procura da minha identidade enquanto professor e sentia dificuldades em selecionar os exercícios “certos”. Com o decorrer do tempo e, à medida que a prática foi aumentando comecei a ter mais facilidade neste processo. Foi ainda no início do ano letivo, que o NE estabeleceu um modelo de plano de aula, acordado por todos e que nos pareceu a forma mais simples e prática de realizarmos, a partir daquele momento, o nosso próprio plano de aula.

O plano apresentava-se dividido em três partes, parte inicial, parte fundamental e parte final onde estavam discriminados o tempo de cada exercício, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem/organização metodológica e as componentes críticas.

A parte inicial é vulgarmente conhecida como o aquecimento, mas que, na prática, serve para bem mais do que isso, pois prepara os alunos para a atividade física, por forma a aumentar o seu metabolismo e a ativar níveis de resposta motora e de atenção/concentração. Durante este EP fui diversificando as estratégias, desde começar com um circuito de treino funcional, a um aquecimento em vagas de mobilização articular, um jogo de competição ou de cooperação ou até mesmo um jogo mais lúdico como por exemplo “jogo da apanha”. Penso que esta alternância de conteúdos também ajuda a manter os alunos motivados e empenhados, com estímulos diferentes.

A parte fundamental é o espaço de aula onde se aplicam as estratégias e situações de aprendizagem relativas ao objetivo da aula, ou seja é o “sumo” ou a parte mais importante da aula. Foi nesta parte que surgiram mais dúvidas, dificuldades e que mais tempo demorou a preparar e a realizar. Na elaboração do plano de aula deve haver sempre uma sequência lógica, os objetivos e critérios de êxito devem estar bem definidos, e a componente motivacional englobada. A juntar a estes requisitos, é preciso ter em consideração a especificidade de cada aluno e a diferença de nível existente na turma. Cada aluno é diferente e, o principal objetivo e desafio, passa por encontrar situações de aprendizagem que cativem todos e onde as metas sejam reais e atingíveis. Deve ser salientado também, nesta parte do plano de aula, os tempos de transição de exercícios. Deve-se facilitar a transição, por exemplo, com a marcação de campos a vários exercícios, ou com a distribuição de coletes onde poucas mudanças são precisas, perdendo-se assim o menor tempo possível e evitando desta maneira a quebra do ritmo da aula. Obviamente que, no início do EP tinha muita mais dificuldade nas transições, explicações e planeamentos. Com o tempo fui estando mais à vontade na aula e melhorando a cada dia, identificando melhor os erros, tanto meus como dos alunos e verificando a altura de parar, mudar ou recomeçar.

Já na parte final era, por norma, realizado o retorno à calma. Nesta fase realizava-se o arrumo do material e uma breve reflexão sobre a aula. Inicialmente deparei-me com bastante dificuldade em transmitir os meus pensamentos, em conseguir produzir reflexões sólidas. Recordo-me que, nas primeiras aulas, era eu a arrumar o material, esquecendo-me de atribuir esta tarefa aos alunos, com alguns nervos e com bastantes coisas a acontecer na minha cabeça. Situação que foi mudando com o tempo.

As categorias transdisciplinares estiveram sempre integradas e interligadas em todas as aulas, o que permitiu que houvesse intencionalidade na aprendizagem global e uma progressão lógica no desenvolvimento dos alunos, havendo necessariamente preocupações metodológicas, tais como os princípios pedagógicos e a inclusão e diferenciação dos alunos por níveis de desempenho, atendendo-se às capacidades e limitações de cada um.

A fase de planeamento foi condicionada pelos recursos espaciais e materiais disponíveis. A lecionação em espaços exteriores foi, por vezes, prejudicada pelas condições climáticas, havendo necessidade de modificar parcial ou integralmente o

plano de aula, consoante o novo espaço a ocupar, fosse num espaço exclusivamente dedicado à prática de EF ou na sala do aluno e/ou sala de aula. Estes constrangimentos foram recorrentes, sendo que se tornou importante prevenir alguns problemas comuns nestas situações e, arranjar antecipadamente um plano de contingência. Na verdade, sempre houve cautela e estas precauções permitiram obter um maior controlo e facilitaram a intervenção num processo de ensino condicionado.

Concluindo, o plano de aula constituiu-se como uma ferramenta orientadora do professor e como um instrumento facilitador do processo de ensino, conferindo maior qualidade e segurança aquando a prática pedagógica. Todas as decisões consideraram as UD elaboradas e o planeamento anual, dando um sentido lógico a todo o processo do planeamento e garantindo sucesso durante a realização na prática pedagógica. Houve momentos em que a minha planificação de aula não foi a melhor nem a mais correta pelo facto de inicialmente não lhe dar a devida importância. Com o passar do tempo e, à medida que as dificuldades sentidas nas aulas foram surgindo, percebi que, de facto, a planificação é essencial e imprescindível para conseguir lecionar de forma consistente e eficaz.

4.1.3. Realização

A seguir à fase de planeamento surge a etapa de realização, onde se assinalam os acontecimentos na prática pedagógica e onde todo o conhecimento e competências do professor são aplicados. Face a isto, é importante planear previamente e elaborar uma reflexão sobre essa prática, uma vez que facilita o processo de ensino e a intervenção do professor.

Segundo Bento (2003), a aula constitui-se como o ponto crucial do pensamento e da ação do professor e, desta forma, é importante que o professor se torne reflexivo, manifestando um crescimento permanente que conseqüentemente leva a um maior leque de escolhas e respostas possíveis. Nesta fase, para Matos (2012), o objetivo é conduzir com a máxima eficácia a realização da aula, de acordo com as tarefas didáticas e considerando as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Isto leva a que, o professor, durante a sua atuação tenha de recorrer a diferentes métodos de intervenção

adequados à diversidade dos seus alunos. Neste sentido, o professor deve igualmente promover aprendizagens significativas, utilizando terminologia específica consoante as circunstâncias e otimizando ao máximo o tempo potencial de aprendizagem.

É neste ponto que ocorre o confronto do que foi planeado com a prática e com o aparecimento de inúmeras situações que não são esperadas, mas que temos de confrontar no momento. Como refere Matos (2012), o principal objetivo da fase da realização é conduzir com eficácia a aula, atuar de acordo com as tarefas didáticas e ter em consideração as diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

Rink (2010) propõe quatro categorias didáticas para permitir o bom desenvolvimento da aula e, também, por forma a completar o processo de ensino-aprendizagem: a disciplina e o controlo, onde o professor deve orientar e regular todo o processo; o clima da aula e da aprendizagem, referente ao ambiente criado e envolvimento vivenciado em todo o processo; a gestão e organização das aulas, na qual o professor gere o tempo, o espaço, o material e os alunos, procurando aplicar um ensino eficaz; e, a instrução, que se define como a capacidade de comunicar e de transmitir a informação da parte do professor. Estas premissas devem surgir na aula de forma contextualizada e interligada, sendo que a maneira como o professor aplica cada uma delas poderá interferir com o resultado das demais. Para complementar esta ideia, e visto que foi recorrente durante o EP, levantam-se outros parâmetros também importantes para o alcance do sucesso no processo de ensino-aprendizagem, tais como a liderança e autonomia, que deverá ser efetuada inicialmente pelo professor e sendo transmitida aos poucos para o aluno; as estratégias de intervenção na prática e a resolução de problemas, tendo como objetivo a adaptação e o ajuste da atuação do professor às necessidades e dificuldades do aluno; a observação sistemática praticada pelo professor, numa perspetiva de melhorar a sua capacidade de compreender e observar as respostas fornecidas pelo aluno face a determinados estímulos; a reflexão e a análise crítica do professor na sua atuação e nos acontecimentos, de modo a poder facultar maior produtividade e eficácia na prática; os modelos instrucionais de ensino utilizados pelo professor nas diferentes UD, tendo em vista a aprendizagem do aluno nos diversos domínios.

A prática pedagógica foi um dos momentos mais satisfatórios e importantes durante o EP, pois a partilha de experiências e a transmissão de conhecimentos contribuiu para um bom relacionamento com os alunos, além das situações desafiantes e dos desafios

que tive de superar. Apesar da preparação feita e da tentativa de antecipar alguns dos problemas mais comuns, acabavam por surgir outros novos, algo que ajudou a adaptar e a procurar por soluções e estratégias, quer ao nível do espaço e do material disponíveis quer para a modificação e ajuste dos exercícios. Portanto, verificou-se por várias ocasiões a capacidade de “olhar” para certos momentos da aula e analisar e refletir prontamente sobre os mesmos, para reajustar ou até modificar, tendo em conta os imprevistos, tendo sempre em atenção as necessidades dos alunos. Para mim, foi uma das áreas mais bonitas e importantes do ano letivo, a interação com os alunos, a tomada de decisões num curto espaço de tempo, sem dúvida, que foi o ponto mais alto do meu crescimento, contando com o apoio da PC na resolução situações inesperadas, utilizando apenas o bom senso, a ética e o conhecimento adquirido nos anos anteriores e experiências de vida.

Em suma, a necessidade de repensar constantemente o ensino, de procurar resolver situações inesperadas e de refletir constantemente sobre os acontecimentos, contribuiu para uma completa e gradual aprendizagem, para mim enquanto futuro professor e para os alunos.

4.1.3.1. Gestão e controlo/Relação com a turma

Para Rosado e Mesquita (2009), uma boa gestão da disciplina inclui a explicação e a justificação das regras, bem como a negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente conjuntamente rigoroso e liberal. A gestão da sala de aula é vista como uma das competências mais importantes do professor, como meio de promoção de um bom clima de aprendizagem e de socialização. A organização do espaço da aula funciona como um dos principais pilares que leva o professor e os alunos a obterem um melhor empenho e rendimento face ao tempo de instrução.

No ensino quem mais beneficia da qualidade de comunicação estabelecida são os alunos, pois focam a atenção nos objetivos postulados (Magill et al., (2010). Porém, há obstáculos no decorrer do processo comunicativo, que podem atenuar ou anular a aprendizagem. Rosado e Mesquita (2009) enumeram alguns: a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a linguagem e o receio de comunicar.

Siedentop (1976) propõe, a favor da intervenção pedagógica, algumas regras para o desenvolvimento eficaz da tarefa:

1. Segurança;
2. Linguagem que os alunos compreendam;
3. Demonstrar entusiasmo, mas exprimir-se com clareza e calma;
4. Usar metáforas e analogias quando se transmitir informações novas;
5. Demonstrar os elementos estruturais básicos da habilidade;
6. Certificar-se que a demonstração e a explicação são coerentes;
7. A demonstração deve transparecer o comportamento que se deseja do aluno;
8. Sempre que possível, envolver os alunos na demonstração/explicação;
9. Se a segurança é um dos problemas da tarefa, assegurar que os elementos perigosos são enfatizados, bem como as regras e rotinas de segurança;
10. Verificar se os alunos perceberam a tarefa antes de dispersarem para a prática.

Julgo que o excesso de informação foi um dos problemas com que tive de lidar no decorrer da instrução das tarefas e que fui melhorando e aperfeiçoando com o decorrer do tempo. No entanto, descuidava na certificação de que alcançava todos os alunos. No decorrer da prática, verificava que alguns alunos não tinham entendido o objetivo da tarefa, causado, muitas vezes, pela pressa de começar as situações de aprendizagem o mais rápido possível por forma rentabilizar o tempo útil de aula. Com o acréscimo de confiança, a preparação da aula, a interação com a turma, a confiança no momento da instrução foi melhorando de aula para aula.

O facto de o material a utilizar na aula já estar devidamente organizado reduz a desestabilização da aula e das tarefas a decorrer, o que possibilita ao professor mais tempo para dedicar às necessidades dos alunos. A fácil acessibilidade ao equipamento ajuda na transição entre tarefas, e preserva tempo de instrução. Além disso, também auxilia nas rotinas estabelecidas, onde os alunos desenvolvem responsabilidade para obter e devolver equipamento e materiais, por forma a rentabilizar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

A gestão e a organização das aulas, como a gestão do material e do espaço são essenciais para a prática dos alunos. A gestão do espaço e do tempo de aula, segundo Rink (2010), acaba por ter um impacto indireto nas tarefas da mesma, tendo implicância no ambiente de aprendizagem e no tempo que os alunos estão em empenhamento motor.

Assim, a delegação de rotinas e tarefas aos alunos é essencial na promoção da sua autonomia, contribuindo também para libertar o professor noutras tarefas. Se o professor delegar tarefas aos alunos está a ocupá-los, levando a uma diminuição de comportamentos inapropriados. Para isso, é importante conceber previamente rotinas para organizar melhor a prática na criação de grupos de trabalho, na estipulação de sinais e na autonomização dos alunos, com a finalidade de simplificar o processo de ensino-aprendizagem. Numa primeira fase, foi difícil criar hábitos e rotinas, contudo, com o passar do tempo o e controlo da turma melhorado, os alunos foram-se acostumando a respeitar e a cumprir os procedimentos da aula. A criação de rotinas, além de ajudar o aluno, é importante nas transições entre exercícios ou tarefas, pois o ritmo e intensidade da aula não é quebrado. Siedentop (1976) relaciona a eficácia da aula com o seu ritmo, devendo esta ser elevado nas transições e outras tarefas de gestão. A criação de rotinas na organização nos exercícios de ativação geral, nas transições entre os exercícios e na gestão dos espaços e do material, teve um efeito positivo na turma e permitiu-me fortalecer o clima e o controlo da aula, bem como encaminhar os alunos para o sucesso. A qualidade na transição de exercícios tem um forte impacto no tempo útil e na dinâmica da aula, uma vez que os alunos ficam mais concentrados e atentos.

Nas primeiras aulas tive problemas relativamente ao não cumprimento dos tempos da aula, pois os tempos de transição e de organização entre os exercícios eram elevados. Este foi um dos obstáculos que procurei melhorar desde logo, visto que, depois influenciava o controlo, a instrução e, como consequência, a qualidade da aula. Ainda relativo à gestão da sala de aula, Arends (1995) refere que a maneira como os professores organizam e planeiam a sua aula, tem como finalidade o aumento da cooperação e empenho dos alunos, de forma a minimizar qualquer tipo de comportamento indisciplinar que possa surgir. Carita e Fernandes (1997) acrescentam ainda que o que determina o comportamento dos professores “eficazes”, não está na forma como estes resolvem e controlam os problemas e comportamentos de indisciplina, mas como conseguem antecipar e prevenir os mesmos. Mediante um ambiente de trabalho tranquilo, seguro e envolvente, estes professores vão ser mais produtivos no seu trabalho e este será mais significativo para os seus alunos, em função do degrau de desenvolvimento, interesses, aptidões e cultura destes. Os professores que conseguem prever a indisciplina, promovem

as aprendizagens. As regras devem ser claras, cumpridas e reconhecidas pelos alunos; desta forma, o professor conquista o respeito e a confiança dos mesmos.

“No que respeita ao empenho motor, os alunos mantiveram o foco nas tarefas propostas, sendo possível alcançar o objetivo da aula. A boa disposição, motivação e bom comportamento destes também estiveram sempre presentes, contribuindo para uma maior auto-estima e prazer na realização das tarefas, tendo em vista os objetivos globais e individuais.”

(Reflexão de Aula 5/6)

Carreiro da Costa (1995) suporta algumas situações para o sucesso no ensino, mencionando a existência de uma relação na organização das aulas de EF e a redução da quantidade de comportamentos de indisciplina:

1. Tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível;

“...a aula teve um desenvolvimento positivo, pois a dinâmica foi garantida devido à organização por estações de avaliação, com os alunos distribuídos de forma equilibrada nos grupos de trabalho. O facto de cada em cada estação haver um professor a avaliar também ajudou. Com isto, conseguimos registar e analisar o nível da turma e de cada aluno, de modo a poder delinear objetivos específicos da turma e assim, planear com maior eficácia.”

(Reflexão de Aula 9/10)

2. Utilizar, de forma adequada, o tempo útil, reduzindo ao indispensável os tempos de informação e de transição;

3. Organizar o ensino de modo a: evitar tempos de espera prolongados; aproveitar ao máximo o material disponível, salvaguardando possíveis acidentes; e, tornar produtivos os tempos de espera.

4. Fazer controlo permanente da atividade dos alunos de modo a: detetar execuções incorretas e os alunos que realizam tarefas diferentes das solicitadas; incentivar os não executantes; e, proporcionar os *feedback's* (FB) necessários.

5. Interagir o mais possível com a totalidade dos alunos; não privilegiar na relação pedagógica os “melhores” ou os que se “gosta mais”.

6. Proporcionar tarefas apropriadas, isto é, pertinentes em relação aos objetivos do ensino e com um grau de dificuldade de acordo com o conhecimento e o nível de prestação motora;

“... foi uma aula dinâmica e com um constante e elevado empenhamento motor dos alunos, porém poderia ter colocado mais progressões e situações de aprendizagem para os conteúdos a abordar, que não foi possível dado o nível em que a turma se encontra.”

(Reflexão de Aula 13/14)

7. Acreditar que todos os alunos podem aprender, diversificando as estratégias de ensino, de forma a proporcionar, dentro do possível, a cada aluno a via mais apropriada de aprendizagem;

8. Evitar utilizar a atividade física como castigo;

9. Criar um clima de trabalho positivo na classe, propondo situações de aprendizagem que incentivem, evitando denegrir os alunos, salientando sobretudo os aspetos positivos da sua atividade.

Hastie (1995) menciona três aspetos fundamentais para o sucesso da aula de EF: uma instrução explícita, clara e supervisão constante. É conhecido que os comportamentos inapropriados são menos evidentes quando os alunos estão envolvidos numa atividade do seu interesse. O controlo da turma depende do sucesso do planeamento. A minha turma, 10ºG, foi-se revelando no decorrer do ano letivo.

“A nível comportamental, nota-se que os alunos estão mais à vontade nas aulas. Isto é positivo, porém, é necessário da minha parte estar sempre preparado e nunca perder o controlo da turma, mostrando boa disposição e disponibilidade. Apresentando-me como um elemento ativo para o processo de ensino aprendizagem destes, ajudando cada um, tendo em conta o seu nível, sem esquecer de mencionar a boa comunicação com estes, de modo a manter os níveis de confiança e motivação nos alunos.”

(Reflexão de Aula 3/4)

A minha intervenção junto da turma foi melhorando e progredindo à medida que fui conhecendo os alunos. No início, admito que me faltava um pouco autoconfiança devido à proximidade de idades e ao receio em perder o controlo da turma, sendo a PC mais interventiva numa fase inicial, situação que se foi alterando com o decorrer do ano letivo. Os motivos referidos anteriormente dificultaram a minha aproximação relativamente aos alunos, sendo que a melhoria da nossa relação passou a ser um objetivo a atingir. De aula para aula fui ganhando a confiança deles e vice-versa, pois viram que eu acreditava em cada um deles e, ao dar-lhes essa confiança e ao disponibilizar o meu tempo, conquistei-os. Bento (2003) incita à utilização deste tipo de exercício pelas vantagens que acarreta, porque quando os professores estão convencidos que os alunos podem aprender mais e as condições de trabalho forem criadas, aumentado a quantidade e qualidade de resposta, os progressos da aprendizagem podem tornar-se notórios.

O posicionamento perante a turma é outro dos aspetos que fui desenvolvendo e melhorando, muito por culpa das conversas com os colegas com mais experiência e derivado do que ouvia nas reuniões entre núcleo de estágio e PC. A má e inadequada utilização do material bem como as conversas constantes durante as tarefas são exemplos recorrentes na aula de EF. De modo a reduzir estes comportamentos e até a acontecimentos mais graves, procurei sempre posicionar-me no espaço da aula para que toda a turma estivesse no meu campo de visão de modo a intervir o mais rapidamente possível, caso fosse necessário. Esta tarefa teve tanto de exigente como de difícil, pois obrigou a uma prévia organização, que foi melhorando de aula para aula; contudo, senti que consegui prevenir comportamentos disruptivos, atuar mais rápida e efetivamente sobre a performance do aluno.

“... ainda em fase de adaptação, estou a habituar-me a agir em contexto real na gestão, instrução e controlo de uma turma, tendo em vista a aprendizagem pessoal e profissional e penso que, apesar da informação ser relativamente vasta, ainda estou a afeiçoar-me ao sistema e à necessidade de estar preparado para qualquer tipo de problemas que possam surgir nas aulas.”

(Reflexão de Aula 3/4)

“A minha posição estava ao centro e deveria estar colocado no fim (linha final ou lateral do campo de futsal). De salientar que no geral não houve a necessidade de realizar alterações, uma vez que os objetivos previamente delineados foram respeitados.”

(Reflexão de Aula 3/4)

A pouca experiência na docência faz-me acreditar que a gestão eficaz das relações humanas deveria passar a ser um pré-requisito. Acredito que o relacionamento de proximidade e o respeito mútuo ajudou-me a perceber e a intervir sobre certos comportamentos e atitudes, em contexto de aula, de forma mais ajustada e individual. Quanto mais nos envolvemos, mais tornamos as vitórias dos alunos em nossas também, pois o sucesso deles pode ser visto como fruto do nosso empenho e trabalho. Para Sanches (2001), o envolvimento dos alunos é provavelmente um dos aspetos mais importantes a ter em conta na aprendizagem. Tendo em conta a afirmação anterior, há um provérbio que diz o seguinte: Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.

A disciplina na escola é um dos pontos mais importantes, isto porque, o processo de ensino é condicionado pela mesma. Mendler (1985) afirma que grande parte do aborrecimento dos professores está relacionada com comportamentos de indisciplina por parte dos alunos. Certos problemas de indisciplina já acompanham o aluno de ciclo para ciclo de ensino, e o professor acaba por dar preferência à lecionação dos conteúdos, descuidando a questão da disciplina. É comum, os alunos não conseguirem diferenciar os diferentes espaços identitários da escola como o recreio, os corredores de acesso às salas de aula, as salas de aula, entre outros. Para Ribeiro (2004), a sociedade e o ensino que concebe e reproduz este tipo de comportamentos culturais tende a afetar negativamente, inviabilizando em certa medida, o sucesso das relações humanas.

Outra das questões que tenho refletido, remete para a arrogância e falta de interesse com que os alunos falam para os professores. Inicialmente a minha postura foi um pouco dominadora, mas tenho a noção que deveria ter sido ainda mais – impondo normas de conduta, exigindo o material para as aulas e sendo rigoroso no cumprimento de horários e outras exigências da mesma índole. Pois é importante que tenham noções e regras básicas do funcionamento da disciplina, bem como de educação. Uma vez que

muito deste desinteresse, indisciplina e desvalorização da escola e dos seus agentes vem de casa com culpa evidente dos pais.

Quanto aos conceitos psicossociais, os alunos também melhoraram refletindo-se na sua performance, tornando-se mais participativos e empenhados nas tarefas da aula, melhorando de igual forma o tempo potencial de aprendizagem.

O poder que o professor tinha no passado era visto como uma condição necessária do ensino, pois é uma questão inerente à indisciplina. Verifica-se uma falta de domínio do corpo docente instalada na cultura profissional. Ribeiro (2004), afirma que quando o foco são os alunos, a culpa cai sobre os professores por tudo o que há de mau no ensino. Pressionados pela “qualidade de ensino”, os professores sentem-se incapazes, com escasso espaço e apoio para debater este problema cada vez mais recorrente. Por esta razão é que muitos guardam a indisciplina para si, resultando no futuro em depressão. Ribeiro (2004), baseando-se nos seus estudos e nas experiências que realizou, assegura que a resolução para este tipo de problema está no isolamento dos casos de indisciplina logo no início. Para o autor não há turmas “más”, elas tornam-se “más” devido à falta de disciplina e poder por parte do professor.

No início do ano letivo um dos meus objetivos e principais preocupações foi ganhar gradualmente a confiança e o controlo da turma. Por essa razão, foram definidas regras e normas de sala de aula e de conduta que os alunos tiveram de obedecer antes, durante e após as da aula de EF, designadamente:

i. Antes da aula: os alunos esperavam pela permissão do professor para entrar no espaço da aula e ajudar na preparação do material necessário para a mesma.

ii. Durante a aula: os alunos tinham em atenção a realização das tarefas, evitando situações que pusessem em causa a sua integridade física, bem como a dos restantes colegas e, sempre com respeito e *fair-play* em mente.

iii. Após a aula: os alunos ajudavam no arrumo do material utilizado na aula e prosseguiam para os balneários de forma ordeira e pacífica para tomar banho e readquirir os objetos pessoais.

Foi na primeira aula que foram explicados e definido o funcionamento da disciplina e quais as regras que os alunos tinham a cumprir. De uma forma muito breve e sintetizada, foram dados aos alunos alguns conselhos úteis para o bom funcionamento e sucesso da aula:

- (i) ser pontual e assíduo;
- (ii) apresentar-se na aula com o material necessário;
- (iii) respeitar o professor, colegas e assistentes operacionais;
- (iv) manter as instalações desportivas em boas condições higiénicas;
- (v) correta utilização do material desportivo;
- (vi) respeitar as normas de segurança;
- (vii) estar concentrado e não desconcentrar os colegas;
- (viii) compreensão e tolerância com os erros dos colegas;
- (ix) ajudar os colegas com mais dificuldades;
- (x) mostrar determinação em querer ser melhor.

No que diz respeito à realização da aula, tive sempre em atenção orientar e supervisionar a ativação geral e específica da modalidade a abordar, controlando os alunos por filas e colunas ou através da organização destes em xadrez ao longo do espaço. Com o decorrer das aulas, os alunos foram adquirindo e melhorando as rotinas na fase inicial da aula, gradualmente fui dando alguma liberdade na disposição e organização destes, mas controlando e alterando à distância o seu funcionamento sempre que necessário. Na parte fundamental da aula, às vezes, quando o meu foco incidia mais no trabalho de um grupo, acontecia alguma dificuldade em controlar o comportamento geral da turma, pois os restantes alunos aproveitavam para se desviar dos objetivos dos exercícios propostos. Para impedir este tipo de acontecimentos, melhorei o meu posicionamento no espaço, com o intuito de ter todos os alunos no meu campo de visão. A minha postura numa fase inicial foi ativa e austera, o que me fez ganhar rapidamente o respeito dos alunos, fazendo-me sentir mais confiante e seguro para a leção das aulas.

A turma não teve um comportamento mau mas, como sempre, há alunos mais atrevidos que gostam de comprometer e destabilizar a aula. Tendo em atenção o surgimento deste tipo de situações, era dada uma atenção especial no controlo destes casos, para mostrar aos alunos firmeza e segurança.

“Tendo em conta a primeira impressão dos alunos, e que todos, salvo a exceção de alunos repetentes ou que já vinham do ciclo anterior da escola D.Maria II, são provenientes de outras instituições de ensino, pareceram-me ser razoáveis a nível

comportamental, tendo a perspectiva de um bom grupo de trabalho. Dado que alguns alunos já se conhecem da instituição anterior, creio que este serão os que irão “dar mais trabalho” em termos comportamentais e de atitudes.”

(Reflexão do Diário de bordo 16/09/16)

De uma forma geral, a eficácia do controlo da turma foi garantida e melhorada, a colocação da voz foi igualmente bem-sucedida, pois a atenção dos alunos nos momentos de exercitação e nos momentos de desestabilização da aula foi conquistada.

No que concerne ao clima de aprendizagem, a criação de rotinas junto dos alunos, a boa vontade, a amizade que foram inculcadas à turma tiveram um papel importante na interação entre professor/aluno. O facto de estar a pedir constantemente uma boa exercitação e empenho dos alunos nas tarefas da aula, o facto de me preocupar com as dificuldades da turma e o facto de ser firme na informação e encorajar a melhorar a performance dos alunos, levou à criação de um clima da aula saudável e propício para o melhoramento das duas aprendizagens, bem como para o melhoramento da minha motivação e prestação enquanto líder do grupo e também para a motivação dos alunos na aplicação dos conteúdos lecionados, independentemente da capacidade e nível de desempenho do aluno.

Foi necessário impor logo no início regras aos alunos, para criar e desenvolver um clima de aula positivo e propício para a ocorrência de uma melhor aprendizagem. Relativamente à prestação e aprendizagem do professor, houve um progresso e melhoramento ao nível do controlo ativo da turma, através de estratégias de visão, de deslocamentos, de proximidade física e de atenção à prática; ao nível do clima de aprendizagem, pois foi consistente, motivador e afetivo e ao nível da disciplina, procurou-se prevenir o mais possível situações de indisciplina e desordem.

Outro ponto essencial para ter uma boa gestão e organização foi colocar os alunos por diferentes níveis de desempenho, possibilitando momentos de aprendizagem a todos os alunos, fazendo as adaptações necessárias para as situações de aprendizagem e os seus objetivos, por forma a torná-las desafiantes. Este facto, gerou motivação junto da turma e ajudou a melhorar o tempo potencial de aprendizagem. A maior dificuldade deu-se quando tinha de organizar e orientar os exercícios, tendo em conta as capacidades de cada aluno, não excluindo os alunos que tinham mais dificuldades e invocando à cooperação e

respeito entre eles, preservando os altos níveis de confiança e motivação. Desta forma, a harmonia entre os grupos formados e a manutenção destes ao longo das aulas, levou à cooperação e auxílio entre os elementos do mesmo grupo e, levou também a uma competitividade entre grupos, onde o sucesso estava dependente dos esforços conseguidos.

Resumidamente, segundo Rink (2010), a gestão do espaço e do tempo de aula acaba por ter um forte impacto nas tarefas, pois elas indiretamente determinam o ambiente de aprendizagem e o tempo que os alunos estão empenhados na tarefa. De modo que, a criação de rotinas e tarefas aos alunos foi relevante para difundir a cooperação e autonomia entre eles. A persistente busca para rentabilizar o mais possível o tempo de aula e na diferenciação dos níveis de desempenho dos alunos, seguindo constantemente a sua evolução, possibilitou estabelecer por inúmeras vezes uma boa dinâmica, proporcionando um desenvolvimento e melhoramento das práticas dos alunos. Esta é uma tarefa do professor que está inteiramente relacionada com o controlo e clima da aula, uma vez que a atribuição de tarefas aos alunos facilita o seu controlo e ajuda a diminuir os comportamentos inapropriados pois requer concentração e a atenção da parte dos alunos.

4.1.3.2. A Liderança e Autonomia

No ensino, uma liderança eficiente fomenta os recursos e as habilidades do aluno, no sentido de melhorar a sua performance. Weinberg e Gould (2019) referem que a liderança é entendida como o processo comportamental que influencia indivíduos ou grupos em direção aos seus objetivos.

Segundo Bento (2003), quando se fala em educação aludimos a um fenómeno que ajuda a firmar o homem como sujeito e como pessoa para construir a sua autonomia. De acordo com o autor, no decorrer do processo deve-se de uma forma progressiva incentivar à autonomização dos alunos nas tarefas. Sendo o professor, a pessoa que facilita o processo de aprendizagem do aluno, dando a devida orientação e acompanhamento durante a sua evolução. Para aumentar os níveis de autonomia dos alunos, foram efetuados momentos de questionamento, de deteção dos erros nos colegas aquando a demonstração e de atribuição de tarefas e funções de liderança e orientação,

particularmente na aplicação de alguns modelos de ensino. Nas situações em causa, os alunos tiveram de cooperar entre eles, consoante os grupos constituídos, estimulando o trabalho em equipa para alcançar os objetivos pretendidos. Desta maneira, foi possível fortalecer a autonomia e participação dos alunos nas aulas, ajudando no crescimento individual e em grupo. O facto de o professor incrementar a autonomia e a liderança no processo de ensino-aprendizagem possibilitou o progresso de todo o processo, de tal forma, foram alcançados elevados níveis de aprendizagem e evolução. Um outro fator que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos alunos foi o facto de eles já terem conhecimento da própria avaliação e das suas habilidades, pois potenciou a responsabilidade nas suas ações e no seu desempenho.

A postura austera e a forma de intervenção e comunicação do professor são importantes na obtenção de controlo e respeito da turma, facilitando a capacidade de liderar e de gerir todo o processo de ensino aprendizagem. Todos os procedimentos realizados, desde as regras e normas de funcionamento das aulas até à transmissão de conhecimento nas diversas modalidades, dão mais ênfase ao conceito de hierarquia existente entre professor e aluno. O modo de ensino, onde se teve em consideração as dificuldades e necessidades dos alunos e se proporcionou um clima de cooperação e aprendizagem facilitou um maior reconhecimento por parte dos alunos, das competências e capacidades do professor.

A gestão da aula é uma das competências que o professor mais necessita de ter em consideração, por forma a garantir um bom clima na aula bem como progresso da aprendizagem dos alunos. O facto de ocorrer uma boa organização dos espaços e aula desperta nos alunos uma maior motivação e leva a um maior rendimento dos mesmos. O domínio da matéria é essencial para a existência de sucesso em cada momento do processo ensino-aprendizagem, pois vai permitir e levar a um maior desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos alunos.

No decorrer da aula é preciso comparar os resultados do processo com os objetivos definidos, pois os alunos são os principais atores do mesmo. Caso o processo comunicativo não resulte, são os alunos que ficam prejudicados e como consequência disso, a aprendizagem deles não será eficaz.

Para que o aluno tenha sucesso na obtenção de conhecimentos, são indispensáveis alguns pressupostos como: domínio da matéria; informação clara e concisa; reduzido

tempo de comunicação da tarefa; planeamento da comunicação/demonstração da tarefa (uma boa comunicação da tarefa: elementos estruturais básicos da habilidade estão presentes de um modo claro e inequívoco); supervisão ativa; promover FB pedagógicos (FBP) positivos; aperfeiçoar o conteúdo dos FBP; convergência entre FBP e instrução; FB dirigido ao grupo e modelação (utilização de um bom comportamento do aluno como exemplo); encorajar a colocação de questões, comentários, expressão de ideias; uso de questões como método de ensino (de revisão, convergentes, divergentes, de valor); considerar os alunos como agentes de ensino/aprendizagem; controlo do desempenho realizado pelos alunos; manutenção do ritmo da aula (*momentum*); e por ultimo a utilização dos métodos e técnicas adequados.

Penso que fui melhorando a forma como dava os FB ao longo das aulas. Quando o aluno não percebia o FB, repetia a informação para que não houvesse dúvidas ou exemplificava. Como era de esperar, a minha confiança foi prosperando e a qualidade da instrução também.

O processo para ter efeitos positivos, precisa de estar devidamente organizado, sendo que o professor tem a competência de: avaliar o desenvolvimento de cada turma; respeitar as particularidades de cada escalão etário e género; fomentar o desenvolvimento das capacidades e talentos dos alunos; garantir um elevado nível de atividade, de consciência e de criatividade; incentivar a autonomia e a autoeducação; pontualidade (início e final da aula); atitude ativa, participativa e cooperante; linguagem adequada ao escalão etário; utilização de estratégias de ensino adequadas (correta colocação espacial; adequação dos níveis de exigência; redução dos tempos mortos; manutenção da disciplina e ordem).

4.1.3.3. Disciplina/Clima

A boa gestão dos aspetos disciplinares, como refere Rosado e Mesquita (2009), envolve uma explicação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente exigente e tolerante. A disciplina na sala de aula é um dos aspetos mais importantes a ter em consideração, dado que os professores estagiários têm pouca experiência no ensino e são encarados pelos alunos de

forma distinta. Os alunos vão testando a relação com o professor, ensaiando caminhos para ver se podem ou não trespassar e testam comportamentos que podem ou não ter. É necessário e importante que, desde muito cedo o professor imponha regras e limites aos alunos, de maneira a fomentar um clima de aula positivo e propício para a ocorrência de aprendizagem.

Luquin (2008) refere que uma disciplina eficaz implica uma estratégia positiva, proactiva, centrada no desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados dos alunos, onde cada vez que um comportamento inapropriado se elimina, deveria adquirir um apropriado, assim é importante para definir comportamentos apropriados na aula. O mesmo autor defende também algumas estratégias que os professores podem utilizar para modificar comportamentos inapropriados dos alunos na sala de aula:

1. Ser específico – assegurando que os alunos entendem e percebem bem os comportamentos que devem ter na sala de aula;

2. Definir cuidadosamente as regras de mudança - as regras servem para definir a relação entre um comportamento e a sua consequência. A título de exemplo, se eu como professor crio regras de pontualidade, tenho que dar o exemplo e ser o primeiro a chegar à aula.

3. Não criar grandes expectativas – por muito que tente mudar o mundo, não o vou conseguir fazer num dia, da mesma forma que não irei mudar a personalidade do aluno numa semana. Como professor devo começar com pequenos comportamentos, definindo-os e fornecendo-os cuidadosamente.

4. Movendo-se de forma gradual – devemos dar-nos por satisfeitos com pequenas, mas significativas melhorias, sobretudo se estivermos a trabalhar com pequenas recompensas e punições.

5. Ser coerente – o professor quando define alguma regra, deve ser sempre coerente e firme em todas as aulas com essa mesma regra. Caso o professor não o fizer, a regra cai no vazio e os alunos não a cumprem nem a respeitam.

6. Definir o “estado” em que cada aluno se encontra – o professor não deve esperar que o aluno mude o seu comportamento por vontade própria, especialmente quando o mesmo tem um historial de mau comportamento. É essencial definir o “estado” de cada aluno tendo em conta os seus problemas e, com base nisso estabelecer a melhor estratégia para ajudar o aluno a mudar.

No que concerne à aplicação destas estratégias na minha prática pedagógica, houve algumas que utilizei mais frequentemente e outras que utilizei menos, falarei em seguida nas que usei mais durante a prática letiva. Desde o primeiro contato com os alunos que tentei ser o mais específico possível com o que ambicionava que acontecesse nas minhas aulas. Tentei ser o mais breve e explícito possível na exposição das regras de aulas para que não houvesse dúvidas durante todo o ano letivo. Uma das estratégias que se mostrou mais difícil de colocar em prática foi a de ser específico na minha instrução, porque algumas vezes não consegui explicar clara e objetivamente os exercícios para que os alunos compreendessem à primeira. Definir cuidadosamente as regras de mudança, foi o meu objetivo, pois se quero levar os alunos a mudar, tenho que ser o primeiro a dar o exemplo. Quanto às estratégias “ser coerente” e “definir o estado”, foram os dois pontos mais relevantes para mim e, durante a minha prática pedagógica tentei que isso acontecesse ao máximo. Porque se queremos ser levados a sério pelos alunos, temos que manter a coerência até ao fim do ano em todas as decisões que tomamos perante eles.

Independentemente da regra implementada pelo professor, ele é o primeiro a colocá-la em prática, tendo os alunos de a respeitar, caso o professor não dê o exemplo, os alunos nunca vão respeitar essa regra. Relativamente à sexta estratégia - “definir o estado”, tentei o mais possível individualizar cada aluno. Podia estar perante uma turma com mais de trinta alunos, mas tinha de ter competência para observar os problemas e dificuldades de cada um, de maneira a lidar com todos os alunos da melhor maneira possível.

Logo na primeira aula transmiti aos alunos o regulamento específico do funcionamento das aulas de EF, nomeadamente o tempo de entrada para o balneário, a proibição do uso de brincos, pulseiras, pastilhas elásticas, a obrigatoriedade de tomar banho no final da aula, etc. regras essas que os alunos têm de obedecer e cumprir durante todo o ano para que tudo corra pelo melhor. O cumprimento destas regras melhora o clima da aula, em junção com as regras ou valores transversais às restantes disciplinas como o respeito e consideração pelo professor e colegas. Na teoria estão são as principais ideias e regras transmitidas na primeira aula e lembradas nas primeiras aulas e semanas. Nos primeiros tempos alguns alunos apareciam com pastilha elástica e chegavam após os 5 minutos do toque, foi “perdido” algum tempo com estas regras no início do ano letivo, punindo quem não cumprisse. A PC nesse ponto foi muito clara e firme, a flexibilidade

deveria ser pouca ou nenhuma servindo como exemplo aos alunos para todo o ano letivo. É importante que os mesmos entendam que as regras são para cumprir e que não há tolerância. Portanto, inicialmente fui bastante rígido e pouco flexível até ao momento em que as regras viraram rotina.

Na aula de apresentação a sensação com que fiquei da turma foi de uma turma faladora e impaciente, o que me assustou um pouco. Não estava muito confortável, pois era o primeiro contacto com eles. No que respeita ao controlo de turma, tinha muito a aperfeiçoar, como a colocação de voz, bem como a minha postura insegura, um dos pontos fracos que já estava referenciado do ano passado e em que tive a perceção que tinha de me impor e superar o mais rápido possível. Assim, após o primeiro contato com a turma, fiquei um pouco apreensivo, porque pensei que seria mais complicado de efetuar esse mesmo controlo. Desta maneira, preparei-me até me sentir pronto e confiante para atuar. Apesar de querer apresentar uma postura de respeito, não queria ser um professor inflexível e insensível. No entanto, nas aulas seguintes as atitudes e o comportamento foi melhorando gradualmente. Os alunos continuavam um pouco conversadores mas só até ao primeiro aviso, a partir daí não precisei mais de ser tão rigoroso e firme com eles. Também o facto de ter a PC a acompanhar o processo de ensino transmitia mais respeito aos alunos, bem como a gestão e controlo da turma.

Nas primeiras aulas a minha atuação foi mais rígida e intolerante, mas com o passar do ano letivo fui conquistando o respeito deles. Para tal fui muito realista e transparente, pois estava ali a vestir a camisola por eles, criando empatia, mas sem perder o respeito e o poder como professor.

O primeiro período foi o mais difícil, como seria de esperar, pois era tudo novo, o processo, a filosofia, as funções a desempenhar e principalmente a minha mudança de aluno para professor, já que estava à procura da minha identidade e papel enquanto futuro professor. As minhas referências e modelos foram sempre os meus professores de secundário e faculdade, professores esses que estabeleceram uma relação próxima com os alunos e que faziam, lutavam e defendiam a modalidade de EF, não como obrigação, mas por prazer. É desta forma que eu me vejo como professor, alguém que marque positivamente o aluno e ao mesmo tempo que o motive e desafie.

4.1.3.4. Instrução

No que respeita à instrução Rosado e Mesquita (2011), relatam que a aptidão para transmitir/comunicar integra um dos principais fatores para determinar a eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. A instrução pode ser praticada de muitas formas, através da explicação, da demonstração, da exposição, do questionamento e/ou a utilização de FB. Todas estas estratégias de comunicação verbal e não-verbal possibilitam ao professor passar aos alunos a informação essencial para que estes entendam e coloquem em prática os objetivos da aprendizagem.

Para aumentar o índice de atenção e a comunicação entre o professor e os alunos Rink (2010), defende que é preciso que haja clareza e compreensibilidade da apresentação e, claramente, a forma como o professor direciona e transmite a informação é fundamental para que os alunos entendam para posteriormente colocarem em prática corretamente.

De modo a aperfeiçoar e a otimizar a qualidade da informação, o professor necessita de utilizar técnicas para instruir e corrigir, para orientar o aluno para o objetivo da tarefa, colocando a informação numa sequência lógica, dando bons e maus exemplos, de modo a consolidar os conteúdos e matérias de mais difícil entendimento e absorção.

Dependendo das respostas e carências dos alunos, o professor precisa de ajustar e individualizar a apresentação, de modo a que a informação seja a mais clara e objetiva possível. Também para que os alunos não percam a atenção e se mantenham interessados, a instrução terá de ser concebida de um jeito dinâmico e, caso seja possível, recorrer a experiências pessoais dos alunos que são atletas, pois vai dar mais significado à transferência de aprendizagem.

A instrução foi um dos pontos mais significativos na minha intervenção bem como no cuidado em passar a informação aos alunos de forma pensada e contextualizada com a finalidade de garantir eficácia no entendimento e na execução dos exercícios; numa primeira fase, foi preciso realizar muitas alterações e adaptar a comunicação com os alunos, quer ao nível da apresentação dos objetivos e conteúdos de forma objetiva e resumida quer ao nível da competência para trabalhar com distintas objeções e comportamentos observáveis nos alunos. Além disso, o modo como o conhecimento estava organizado, permitiu que em todas as aulas esse fosse efetuado e transmitido com

cuidado e de forma competente, munindo os alunos com o conhecimento essencial para depois conseguir aplicar nos conteúdos lecionados.

As dificuldades tidas em conta no processo de comunicação e instrução consistiam na capacidade de os alunos reterem a informação, a linguagem na aula e o receio de comunicar por parte dos mais envergonhados. Outra dificuldade prendia-se com a comunicação com os alunos, tendo em consideração que alguns deles precisavam de uma instrução mais diretiva e explícita, enquanto outros precisavam de informação adicional para se manterem motivados e direcionados de acordo com os objetivos e tarefas delineadas. Era ainda importante estar atento às distintas reações e atitudes dos alunos; para isso, pedia-se aos alunos com maiores dificuldades de inclusão e entendimento dos conteúdos, que participassem de forma mais ativa, tentando não os expor em demasia e valorizá-los, antes, porém era preciso incentivá-los a colaborar com os colegas e ganhar a sua confiança e determinação.

4.1.3.4.1. Feedback

Rink (2010) refere que ao instruir, a informação é transmitida em três instantes: antes, durante e após a prática. Antes da prática, o professor deve apresentar, explicar e demonstrar a tarefa a desempenhar. Nesta fase, a linguagem utilizada deve ser simples e perceptível, para que os alunos entendam o que se pretende e, se exequível, recorrer à demonstração, pois verifica-se eficaz ao apresentar aos alunos os objetivos e comportamentos a ter em conta na realização da tarefa. Durante a prática, fornecendo aos alunos FBP. Tendo como ponto de referência o comportamento e desempenho motor do aluno e o modo como poderia intervir, tendo também como pressuposto que o aluno obtenha ou melhore a(s) sua(s) competência(s). A utilização do FB tem a finalidade de fortalecer e/ou conceder qualidade à informação e motivar o aluno, para que o seu desempenho motor seja melhor, levando dessa forma ao sucesso da tarefa.

Neste sentido, o FBP acaba por ser um forte recurso na eficácia do professor e, por sua vez, um requisito necessário para a ocorrência de aprendizagem. Inicialmente, o FB era mais direcionado para a motivação e no encorajamento aquando a realização de habilidades motoras, sendo que a sua ocorrência era escassa e pouco sólida. À medida que o professor ganha confiança em si, vai aumentando de igual forma a sua eficácia e

comunicação, pois vai conseguir detetar e analisar com mais facilidade erros cometidos pelos alunos e, dessa forma, vai conseguir intervir, corrigir e evitar parte dos comportamentos errados, conduzindo os mesmos aos objetivos propostos de forma mais eficaz.

O FB não deve ser visto apenas como um momento pontual mas sim como um agregado de momentos que originam o ciclo de FB: que leva a observar a prestação motora dos alunos depois de corrigida e transmitida uma nova informação, de maneira a certificar se o erro foi retificado e se a informação foi compreendida, dado por encerrado o ciclo através da aprovação, reprovação ou reformulação da informação. Este processo foi incutido progressivamente com a ajuda da PC, porque além de complexo necessitou de muita atenção da minha parte como professor. Este processo foi mais uma das muitas tarefas a ter em atenção e, inicialmente, o meu foco estava centrado mais no controlo da turma e no clima da aula, depois seguiu-se a capacidade de planear e organizar as aulas e só depois em otimizar a qualidade da informação.

Com o passar do tempo consegui conquistar a confiança dos alunos e melhorei a forma como organizava e planeava as minhas aulas, a transmissão do FB ficou mais clara e recorrente. Nesta etapa, o meu foco direcionou-se mais para as necessidades dos alunos e para segundo plano a atuação do professor. Rink (2010), distingue o FB geral (sem informações individualizadas para o aluno) do específico (contém informações específicas para o aluno); o FB corretivo (informa o aluno sobre o que há a corrigir no futuro) do avaliativo (há um julgamento a fazer sobre a ação realizada). No decorrer do EP, os FB mais utilizados foram o específico e o corretivo, pois era evidente a diferença nos diferentes comportamentos realizados pelos alunos perante as distintas situações e estimulações originadas. O fato de ter diferenciado os alunos por níveis de desempenho ajudou nesta tarefa, uma vez que o FB era direcionado para níveis semelhantes e, adequando, caso fosse preciso, para os alunos com mais dificuldades.

Após a realização da prática, era efetuada a devida análise e reflexão da mesma. Inicialmente era efetuada no final da aula juntamente com os alunos e posteriormente era realizada uma outra, mais pormenorizada e explícita nas reflexões de aula do professor. Primeiramente as reflexões eram mais descritivas, pois discriminava apenas os acontecimentos da aula; no entanto, com o passar do EP fui incluindo no relatório da aula

as dificuldades, as estratégias utilizadas, fui colocando também sugestões para as aulas seguintes, por forma a melhorar a intervenção.

Em suma, é importante ter o cuidado em aperfeiçoar e otimizar a qualidade da informação através de técnicas de instrução e correção. É necessário haver uma boa posição assertiva por parte do professor para conseguir identificar o comportamento motor dos alunos e ter a capacidade de detetar e analisar erros e facultar soluções e estratégias de intervenção, dando assim um sentido ao ciclo de FB que é fundamental na obtenção de êxito na comunicação com os alunos e na eficácia da instrução.

4.1.3.5. Observação

A observação é vista como um método para recolher informação, que de acordo com De Ketele e Damas (1985), pressupõe a realização de uma análise direta do contexto a ser examinado, tendo sempre um olhar atento sobre alguém ou situação. Para Sarmento (2004), a observação é a forma mais antiga de estudar o mundo. O mesmo refere ainda que a observação proporciona uma perceção, sendo algo que vai produzir uma expectativa, manifesta incertezas, oferece soluções e que se fortalece numa rede de referências.

De modo a conseguir que a minha observação evoluísse e melhorasse o processo de ensino-aprendizagem, no decorrer do EP efetuei múltiplas observações de aulas dos meus colegas de NE. E, para cumprir essa observação, foi utilizada uma ficha de observação da aula, distinta no objetivo a cumprir em cada período letivo, onde eram observados e registados os principais comportamentos do professor, as atividades desenvolvidas, os principais comportamentos dos alunos e as interações do professor na aula.

Como primeiro momento de observação, no primeiro período letivo, o objetivo seria ganhar a confiança e estabelecer o controlo. Para verificar se o objetivo era cumprido, era observado a postura, voz, afetividade e os comportamentos (como a instrução, o FB, a organização, a movimentação, a resolução de problemas, a observação e o registo) do professor. Eram observadas as situações de aprendizagem (como o tempo, variedade, adequação e sequência, ritmo, segurança, agradabilidade e com o fundamental

do conteúdo e da estrutura organizativa) das atividades da aula. De igual forma era observada nos alunos a reação às atividades, a participação, o desempenho e os comportamentos (atividade motora, demonstração, ajuda, atenção à informação, espera, deslocamentos, fora da tarefa e a manipulação de material). Para finalizar no que respeita às interações do professor face ao controlo ativo (visão, deslocamentos, proximidade física e atenção à prática), ao clima de aprendizagem (consistência e encorajamento) e à disciplina (prevenção e remediação).

Num segundo momento de observação, que tinha como objetivo a rentabilização máxima do tempo de aula (gestão). Era verificada a postura, a voz, afetividade e comportamentos (instrução, FB, organização, movimentação, resolução de problemas e observação e registo) do professor. Eram verificadas também as situações de aprendizagem (tempo, variedade, adequação e sequência, ritmo, segurança agradável e com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa) das atividades da aula. Eram conferidas as interações do professor, nomeadamente o controlo ativo (visão, deslocamento, proximidade física e atenção à prática), o clima de aprendizagem (consistência e encorajamento) e a disciplina (prevenção e remediação). Além disso eram verificadas as reações às atividades, participação, desempenho e comportamento (atividade motora, demonstração, ajuda, atenção à informação, espera, deslocamentos, fora da tarefa e manipulação do material) dos alunos. Por fim, eram verificadas as rotinas organizativas do professor antes da prática, na formação dos grupos, no estabelecimento de sinais, na autonomização dos alunos nas rotinas organizativas, se há episódios de organização, transições e gestão de espaços e matérias. Era também verificada a postura, a voz, a afetividade e os comportamentos (instrução, FB, organização, movimentação, resolução de problemas, observação e registos) do professor. Para finalizar eram igualmente verificadas as técnicas de instrução/correção, onde era observada a exposição, demonstração, questionamentos, alunos como agentes de ensino e era apresentada a informação (o que dizer e como dizer) e o FB (como, quando e porquê).

No terceiro e último momento de observação, que tem como objetivo a melhoria da qualidade da informação na instrução é verificada a reação às atividades, a participação, desempenho e comportamentos (atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação de material, atenção à informação, a espera, deslocamentos e forma da

tarefa) dos alunos. No que respeita às atividades da aula são observadas as situações de aprendizagem (tempo, variedade, adequação e sequência, ritmo, segurança, agradabilidade, como fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa). Quanto às interações era verificado o controlo ativo (visão, deslocamentos, proximidade física, atenção constante à prática), o clima de aprendizagem (consistente e de encorajamento) e a disciplina (prevenção e remediação).

Todas ou grande parte das minhas aulas foram observadas quer pela PC quer pelos colegas de NE durante o ano letivo. A observação das mesmas teve um impacto muito importante, pois todos os juízos e críticas levaram a uma melhoria da minha atuação bem como do meu processo de ensino-aprendizagem como futuro professor.

As observações realizadas aos meus colegas de NE foram igualmente importantes no desenvolvimento da minha capacidade de observação. Uma vez que foi através desta prática que fiz a transferência e ponte para as minhas aulas, desenvolvendo e melhorando a minha capacidade de observação. Ponto este que se verificou muito importante pois foi durante a prática que consegui desenvolver a capacidade de detetar erros nos alunos e na minha atuação e, através disso, conseguir alterar a minha prestação bem como os comportamentos dos alunos através da transmissão de FB.

4.1.3.6. Modelos de Ensino

Os pilares da eficácia no ensino podem e devem ser entendidos como modelos de instrução que segundo Metzler (2017), fornecem uma estrutura global e lógica no ensino e treino do desporto, onde clarifica os objetivos da aprendizagem em redor dos grandes propósitos e perspetiva a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis dos professores e dos alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula para implementar e avaliar o programa de instrução e os seus efeitos.

De todos os modelos de instrução existentes, há uns mais focados no professor e outros que são mais direcionados para a descoberta e iniciativa dos alunos e, como refere Rosado e Mesquita (2009), o professor tem de encontrar um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio bem as necessidades de exercitar a autonomia, por forma a gerar condições favoráveis para um vínculo duradouro da prática desportiva.

Os modelos de ensino que apliquei no decorrer do EP foram o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo Desenvolvimental (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

No MID são privilegiadas estratégias de instrução de caráter explícito e formal, onde a monitorização e o controlo rigoroso das atividades dos alunos são a nota dominante Mesquita e Rosado (2009). Neste modelo o professor é quem toma todas as decisões do processo de ensino aprendizagem, particularmente na prescrição do padrão motor dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Este modelo foi utilizado durante o ano todo e permitiu garantir desde o inicio do ano letivo o controlo da turma e, contribuiu bastante para a evolução e progresso do professor.

De acordo com Rosenshine (1983), há tarefas que o professor tem o dever de realizar e das quais se destacam: rever a matéria previamente aprendida; apresentar as novas competências ou o conteúdo em geral; monitorizar de perto a atividade motora dos alunos e avaliar e corrigir sistematicamente tendo em atenção os objetivos definidos.

No que diz respeito à primeira tarefa referida por Rosenshine (1983), em todas as aulas fiz uma revisão prévia dos conteúdos lecionados na aula antecedente. Devido ao facto do leccionamento das modalidades ao longo do período e ano letivo ter sido realizada de forma descontínua e alternada no tempo, assim, em cada aula era realizada uma revisão da matéria abordada através da realização e repetição de exercícios e da aplicação das técnicas de instrução já referidas. Desta maneira, foi garantida alguma qualidade no ensino e evitou-se esquecimento da matéria/conteúdos, por parte dos alunos entre as aulas, reforçando o conhecimento e as competências dos mesmos.

Relativamente à segunda tarefa, apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral, esta foi concebida através de explicações e demonstrações dos exercícios.

Quanto à terceira tarefa, monitorização elevada da atividade motora dos alunos, foi talvez a tarefa em que tive uma maior preocupação. Onde se verificou que, à medida que foi aumentando o tempo dedicado à instrução, observou-se um elevado aumento e desenvolvimento da densidade motora presente na aula. Foram dadas e aplicadas tarefas bem como estímulos realistas e de acordo com as dificuldades e capacidades dos alunos, para que estes pudessem alcançar um maior empenho motor.

Por último, para controlar inteiramente o processo de ensino aprendizagem, a avaliação e a correção sistemática foram tarefas essenciais para que os alunos

conseguissem alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Este controlo foi concretizado através do fornecimento de FB corretivos, para estimular e motivar os alunos para a prática motora e desta forma simplificar e facilitar o sucesso na tarefa.

O MD de Rink (1996) assenta no pressuposto de que “um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem”, desta forma não é possível aprender tudo de uma só vez, onde o risco de nada aprender é elevado. Assim, Rosado e Mesquita (2009) defendem que a matéria de ensino no MD impõe um tratamento didático, executado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação da evolução do trabalho do aluno. O MD admite que a prática, só por si, não concede aprendizagens sólidas e durativas. Deve, segundo McGown (1991), aludir às aquisições finais desejadas, incluindo os ingredientes indispensáveis para ter sucesso, em função da competência de resposta dos praticantes. No decorrer das aulas, ajustou-se sempre que necessário as condições de prática através da alteração ou adaptação das tarefas de aprendizagem. Para Rosado e Mesquita (2009), a carência na configuração da sequência de desenvolvimento do conteúdo e a estruturação das tarefas de aprendizagem, tem em consideração um processo de aprendizagem voltado para a aperfeiçoamento efetivo do desempenho dos alunos. O MD foi utilizado durante todo o ano letivo, sendo mais consistente e particularizado no 2º período, quando o controlo da turma e a gestão do material e do espaço já estavam mais consolidados. Foi igualmente no 2º período que o foco incidiu mais na rentabilização do empenho motor dos alunos.

De acordo com Rink (2010), o MD apresenta três conceitos: (1) progressão, (2) refinamento; e (3) aplicação, conforme é explicado em seguida:

A progressão exhibe um conjunto de tarefas mais simples, que se aproximam da tarefa final, onde os conteúdos cumprem uma organização do mais simples para o complexo, do fácil para o difícil. Aquando do planeamento das aulas, buscou-se construir progressões, estruturando as tarefas motoras numa sequência lógica, relacionando os conteúdos, os objetivos e o nível de desempenho dos alunos. As maiores dificuldades sentidas por mim provieram na minha competência em elaborar progressões adequadas ao nível dos alunos, de modo a não causar desmotivação e desinteresse pelo facto da tarefa ser excessivamente simples ou complexa.

O refinamento diz respeito ao afinamento das componentes críticas da execução motora, ou seja, se o aluno consegue ou não executar um determinado conteúdo,

aprimorando o mesmo, com a finalidade de o tornar mais eficiente e eficaz. Esta noção surge na instrução do professor através do FB. Neste conceito os principais obstáculos foram a análise e deteção dos erros de forma coerente e sistemática, pois obrigou-me a um profundo conhecimento e estudo de cada modalidade, bem como dos seus conteúdos, aspeto esse que foi sendo trabalhado e melhorado durante o EP.

A aplicação diz respeito à realização de tarefas motoras de competição, para contextualizar as matérias de ensino. Foi recorrente em muitas aulas, depois da introdução e exercitação dos conteúdos, através da aplicação dos mesmos em contexto formal. Mais precisamente aquando da lecionação dos desportos coletivos e da modalidade de badminton. A aplicação nestas modalidades foi em contexto de jogo reduzido ou formal enquanto na modalidade de ginástica e da dança surgiu na apresentação final das sequências gímnicas e das coreografias. Desta maneira, foi possível facultar aos alunos uma realização contextualizada do movimento.

O MED proposto por Siedentop (1987), vai muito de encontro com a necessidade de conceber às aprendizagens uma marca afetiva e social. O mesmo modelo segundo Rosado e Mesquita (2009), admite o envolvimento de três eixos essenciais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF atual: competência desportiva, literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto. Desta forma, a finalidade do MED é tornar o aluno desportivamente apto, na medida em que o mesmo tem de dominar as habilidades de um modo satisfatório para conseguir competir; desportivamente culto, de modo a que este saiba e conceda o devido valor aos costumes e formalidades associados ao desporto/modalidade, tendo a capacidade de perceber a diferença entre uma boa e má prática desportiva; desportivamente entusiasta, pois o aluno deve ser aliciado pelo desporto e pela legitimidade da prática desportiva.

De modo a acreditar a veracidade das experiências desportivas, Siedentop (1976) incorporou seis particularidades: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. O MED foi empregue durante o ano todo, mais no final das UD através da realização de torneios competitivos. Ocorreram algumas preocupações como a falta de integração dos alunos no desporto, e para isso foi-lhes dado tarefas para a realização dos eventos desportivos. Desta forma, foi possível garantir aos alunos motivação bem como uma contribuição progressiva para a aprendizagem global dos mesmos. Tive algumas dificuldades na preparação e

organização de todo o trabalho exigido para aplicar o modelo, devido às funções e registos que eram precisas bem como a necessidade de criar as equipas tendo em conta a motivação, a filiação e o desempenho dos alunos. Na prática, o facto de ter dividido heterogeneamente as equipas levou a um desenvolvimento de espírito de cooperação e competição, no entanto foi preciso algum tempo para conseguir aplicar o modelo, dado que, algumas vezes, foi necessária a extensão do torneio para mais uma ou duas aulas da modalidade.

Concluindo, como refere Rosado e Mesquita (2009) apesar de haver muitos modelos de ensino, não existe um que seja mais adequado ou melhor que outro. Assim, a escolha dos modelos de ensino anteriormente referidos para a realização da prática pedagógica foram uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; e para mim enquanto professor, pois ajudou no meu crescimento pessoal e profissional e, possibilitou-me a obtenção de êxito dadas as dificuldades sentidas na prática.

4.1.4. Avaliação

Enquanto aluno, ouvia muitas vezes os meus professores falarem e abordarem o tema da avaliação como uma das tarefas mais difíceis, até mesmo ingrata, do ano letivo; desconhecia o processo de avaliação e o que engloba a realização da mesma. Como aluno, desejava possuir um poder semelhante. Nos dias de hoje, tendo já passado pelo papel de aluno e professor, entendo a tarefa da avaliação por parte do professor a mais complicada de realizar e concretizar.

O processo de avaliação, segundo Carrasco (1985), deve ser sistemático, contínuo e integral, mantendo sempre uma coerência e imparcialidade. Sistemático pois tem de cumprir um plano delineado, contínuo na medida em que acompanha o processo educativo de início ao fim, não se focando apenas no momento final, e integral porque agrega todos os recursos referentes à educação (materiais, humanos, formais, entre outros). Considerando estes três princípios, o professor pode reestruturar sempre que entender o processo de ensino-aprendizagem e adaptar a sua ação, tendo em consideração os objetivos delineados. Para Fermín (1971), a avaliação dos alunos tem de cumprir certas funções, como o controlo dos propósitos educativos, o prognóstico das capacidades do

aluno, o diagnóstico das falhas e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem e a orientação e reorientação do mesmo.

A avaliação das aprendizagens deve ter em atenção as aptidões cognitivas, sócio afetivas e motoras dos alunos. Estas como refere Rosado e Silva (1999), na sua junção, compõem um domínio fundamental da avaliação. Relativamente aos critérios de avaliação da disciplina de EF da ESDMII, referentes ao ano letivo 2016/2017, os mesmos vão de encontro a estes princípios referidos anteriormente. A Avaliação poderá assumir-se nos seguintes moldes: Avaliação Diagnóstico (AD), Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS).

No que concerne à AD fui-me inteirando da sua importância como ponto de partida na construção, estruturação e sequência dos conteúdos em cada modalidade. Visto que foi definido, em reunião de NE, que as AD iriam ser todas cumpridas no primeiro período e que no mesmo período não se iria realizar a AS pela escassa oportunidade de utilizar as instalações desportivas e também porque a UT poderia não ser cumprida na sua totalidade. Desta forma, no início do segundo período a análise dos alunos em cada modalidade a lecionar já estava cumprida. Na AF, com carácter informal, fui colhendo os dados aula após aula, importantes para definir as tarefas das sessões seguintes. Quanto à AS tive sempre uma aula de noventa minutos para realizar a mesma. Nas modalidades coletivas utilizei o jogo para cumprir a tarefa da avaliação, mesmo sabendo como era difícil examinar todos os parâmetros técnico-táticos. De mencionar que esta é uma análise mais vagarosa devido ao facto de todas as ações táticas ocorrerem durante o jogo. Verifiquei que as modalidades individuais são mais simples de observar e avaliar, devido ao facto de não ter preocupações a nível tático.

A avaliação e posterior análise, manifesta e muito a eficácia do ensino. Segundo Siedentop (1976), são as mudanças observadas nos alunos que mostram a forma mais adequada de julgar o ensino. Porque, se não forem verificadas alterações significantes no comportamento dos alunos, de nada serviu a nossa interferência junto dos mesmos.

4.2. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade

4.2.1. Desporto Escolar

No que diz respeito ao DE, existiu uma ligação e cooperação entre NE, PC e outro professor do grupo de EF da escola. Todo o trabalho desenvolvido estava de acordo com o regulamento específico de natação e com o planeamento anual elaborado pela coordenação local do desporto escolar de Braga. Os treinos decorreram durante todo o ano letivo e contava com vários durante a semana. Enquanto NE tivemos de realizar uma ação de formação de juizes de natação bem como a organização e planeamento dos encontros entre agrupamentos, fases regionais, fases nacionais e europeus de DE de natação. A organização dos professores foi sempre rotativa para providenciar diversas situações e problemas, bem como dotar os professores estagiários de ferramentas e estratégias diferentes e adequadas a cada tipo de aluno.

As minhas funções e tarefas foram as de lecionar as aulas de natação aos alunos e atletas que se inscreveram para participar nos treinos e, alguns também, para competir nos encontros de natação. Desta forma, os alunos foram organizados e distribuídos por níveis de desempenho para uma melhor gestão e planeamento dos treinos de DE.

Em suma, foi gratificante observar a evolução e progresso do desempenho dos alunos. Para mim, foi uma experiência muito positiva e compensadora, pois adquiri um maior conhecimento sobre esta modalidade devido à vivência diária com a mesma.

4.2.1.1. Ação de Formação de Juizes de Natação

Esta ação de formação de juizes de natação estava dividida em duas partes, teórica e prática, ambas realizadas e cumpridas nas piscinas da rodovia em Braga no dia trinta de Novembro de 2016. A mesma serviu para os alunos conhecerem os regulamentos e funções que os árbitros desempenham e ainda como preparação e formação de árbitros para as provas dos encontros entre agrupamentos e regionais de DE natação.

Durante a preparação da ação de formação adquiri mais aprendizagens e desenvolvi o meu conhecimento relativamente à modalidade, nomeadamente quanto às apresentações das diferentes provas de natação pura desportiva, dos distintos níveis técnicos de competição, do programa do DE, das principais funções da cronometragem e arbitragem, das normas básicas e do regulamento técnico específico da modalidade para cada estilo de nado.

Os alunos que participaram na ação de formação de juizes de natação aprenderam e compreenderam os conteúdos fornecidos. O facto de se ter a parte prática seguida da teórica, contribuiu para colocar em prática os ensinamentos aprendidos.

4.2.1.2. Encontros de Natação

Durante o ano letivo aconteceram quatro encontros de natação de DE, sendo que, o nosso grupo de DE ficou responsável pela organização do primeiro encontro.

No primeiro encontro de natação, que decorreu no dia seis de janeiro de 2017, fiquei responsável pelos alunos do nosso agrupamento de escolas, distribuindo as t-shirts, toucas, lanches, justificação de faltas e diplomas; a gestão e organização dos participantes no aquecimento e provas também ficou sob a minha responsabilidade. Além disso, tive o papel de impedir a aglomeração dos alunos junto às escadas perto da câmara de chamada, assim como de encaminhar o público e escolas para o respetivo local. Este primeiro encontro de natação foi um bom desafio para mim e para o NE. Com esta realização e planeamento fiquei mais capaz e com uma melhor noção dos cuidados a ter quando se organiza e realiza um evento desta tipologia, que me poderá ser bastante útil no futuro.

No segundo encontro de natação, que decorreu no dia trinta e um de janeiro de 2017, prova organizada pelo colégio D. Diogo de Sousa e contou com o auxílio do NE da ESDMII. Nesse dia, como tinha aula para lecionar à minha turma residente cheguei mais tarde à prova. Semelhante ao primeiro encontro, fiquei responsável pelos alunos do nosso agrupamento de escolas, distribuindo as t-shirts, toucas, lanches, justificação de faltas, diplomas, impedi a aglomeração dos participantes e visitantes junto das escadas da câmara de chamada e ainda estive como árbitro de partida em substituição de um elemento do NE. No geral penso que cumpri bem o meu papel, demonstrando boa postura

e seriedade no decorrer da prova. A meu ver penso que houve evolução na minha prestação face ao encontro anterior, pois consegui superar as tarefas que tinha de desempenhar.

O terceiro encontro de natação decorreu no dia vinte e três de fevereiro de 2017 e reuniu inúmeros agrupamentos de escolas do concelho e distrito da cidade de Braga nas piscinas municipais da rodovia em Braga; este encontro foi organizado pela escola secundária de Vila Verde. Neste encontro fiquei responsável pela montagem da coluna de som e microfone da câmara de chamada, pelos alunos do nosso agrupamento de escolas, distribuindo as t-shirts, toucas, lanches, justificação de faltas e diplomas, fiquei também incumbido de gerir e organizar os participantes no aquecimento e provas, bem como de impedir a aglomeração de alunos junto às escadas perto da câmara de chamada.

No dia vinte e quatro de março realizou-se o quarto e último encontro de natação, organizado pela coordenação local de desporto escolar, realizado no período da tarde nas piscinas de Ribeirão em Famalicão. Nesta prova fiquei responsável pela elaboração e impressão da grelha relativa ao material de cada aluno, como a t-shirt, touca, lanche, diploma e justificação de faltas. Já no decorrer da prova, a pedido da PC, fiquei incumbido de tirar algumas fotos, entregar as fichas de prova dos alunos que iriam competir e avisar/chamar pelos alunos que tinham provas e estavam na piscina de treino. No decorrer da prova acompanhei e vigiei um aluno, pois estava maldisposto, tendo sido posteriormente observado pela nadadora salvadora da piscina.

Em suma, as tarefas por mim desempenhadas em todos os encontros de natação foram idênticas, apenas se modificou a preparação, o método de trabalho e o local da prova. Penso que demonstrei boa capacidade de adaptação e organização dos alunos, bem como sucesso na superação em conseguir solucionar temporariamente cada uma das dificuldades que foram surgindo.

4.2.2. Atividades extracurriculares

Durante este ano letivo foram enumeras as atividades extracurriculares realizadas pela escola e por todos os departamentos, incluindo de EF.

Defendo a organização e a existência de atividades extracurriculares e fico satisfeito por, no AEDMII conseguirem realizar bastantes. No entanto, todas estas atividades devem ser planeadas, organizadas e informadas antecipadamente aos intervenientes, professores e funcionários que vão ser afetados direta ou indiretamente.

O departamento de EF organizou algumas atividades que tiveram como objetivo a promoção da atividade física saudável e a saúde. As atividades foram distribuídas pelo ano letivo segundo o planeamento anual de atividades. O NE ficou responsável pela organização do DonaSport, realizado no segundo período. Ficámos também responsáveis pela ajuda e auxílio na organização do corta-mato escolar, o ainda pelo torneio inter-turmas de andebol e de voleibol.

4.2.2.1. Corta Mato

No dia treze de dezembro de 2016 realizou-se o corta-mato escolar, que decorreu na escola de 2º e 3º ciclo de Lamações. Uma vez que tinha aula para lecionar no primeiro bloco da manhã na ESDMII, a minha chegada à prova deu-se mais tarde relativamente aos restantes colegas de NE. Os outros professores estagiários auxiliaram na montagem e desmontagem do percurso e, posteriormente, ficaram como juízes de prova, numa tentativa de prevenir alguns desvios e possíveis atalhos dos alunos durante a realização da mesma.

Após a minha chegada à prova, abordei o professor e responsável no sentido de me atribuir uma tarefa para cumprir, ficando a ser juiz de prova. Para desempenhar essa função, teria que controlar a passagem dos alunos entre uma parte do percurso e a entrada para o complexo desportivo exterior. No fim da prova ajudei os demais colegas a desmontar o percurso e a arrumar o material.

Relativamente à prova, de ressaltar que uma das coisas que mais me marcou foi a prova dos alunos com necessidades educativas especiais. De uma forma geral, a atividade teve uma grande adesão por parte dos alunos da escola e do agrupamento. Esta atividade, apesar de ter chegado a meio da mesma e de não ter acompanhado todo o processo, foi bastante interessante e positiva para a minha formação enquanto professor, pois ofereceu-me momentos de contacto real com esta tipologia de prova e também me

auxiliou a compreender, na prática, a dificuldade que é em organizar, realizar e gerir um evento desportivo desta proporção.

4.2.2.2. Torneio inter-turmas de Andebol

O torneio de andebol decorreu no dia dezasseis de dezembro de 2016, durante os períodos da manhã e da tarde.

As funções por mim desempenhadas basearam-se no controlo das entradas das equipas para o espaço de jogo, tendo em conta a ordem de jogos e o respetivo calendário competitivo. Tive também a tarefa de chamar as equipas para se equiparem, e a de atualizar o quadro de jogos com o resultado final. Tive, ainda, a convite do professor responsável, a participação na cerimónia de entrega de prémios, sendo que entreguei o diploma de participação ao primeiro lugar da final feminina e o segundo lugar na final do 9º e 10º ano de escolaridade, que por agrado meu acabou por ser a minha turma – 10ºG, que lecionei neste ano de estágio.

À medida que as equipas iam entrando em jogo e para aquecimento, os professores estagiários iam preenchendo e entregando os boletins de jogo ao secretariado. Desta maneira, foi possível certificar se todos os elementos de cada equipa estavam presentes e de certa forma controlar, organizar e preparar as equipas antes do jogo.

Em termos gerais, o torneio não teve nenhum incidente e contou com um bom desenvolvimento, havendo diferenciação das equipas do ensino básico das do ensino secundário e também entre os géneros masculino e feminino. Participar na organização desta atividade, tornou-se numa boa experiência para mim, pois permitiu-me interagir e trabalhar com os principais agentes da comunidade, professores e alunos.

4.2.2.3. Dona Sport

O grande evento do ano, o “DonaSport”, realizou-se no dia vinte e nove de março de 2017. Este evento marcou o segundo período por tudo o que foi exigido, quer

pessoalmente, quer ao NE com as tarefas desempenhadas, antes, durante e após a realização do mesmo.

Sendo o NE responsável pela organização do evento do presente ano letivo, este demarcou-se das restantes atividades anteriormente organizadas, pois a magnitude no que concerne ao vasto leque de provas que este abrangeu e ofereceu à comunidade educativa da ESDMII, é enorme. Os alunos tiveram a oportunidade de experienciar um dia diferente, envolvendo competição e confraternização com os seus colegas de escola, bem como o conhecimento e exploração de locais/pontos de interesse da cidade de Braga.

Foi uma atividade preparada com muita antecedência, iniciada logo no início do segundo período, no sentido de ser organizada com rigor e profissionalismo, de modo a garantir o seu sucesso. A preparação deste evento teve início no mês de janeiro; foi intensa e devidamente planeada em conjunto com a PC. O evento dividiu-se em duas grandes atividades: o *peddy papper* da parte da manhã e as multiprovas da parte da tarde.

No dia antecedente à prova foi feita a divisão do espaço no pavilhão desportivo nº1, foram colocadas as divisórias e revistas as provas e os materiais quer do *peddy paper*, quer das multiprovas, bem como a realização de uma reunião sobre as tarefas que teríamos de desempenhar na manhã seguinte.

O evento iniciou-se por volta das nove horas da manhã, no entanto, os preparativos começaram uma hora antes, para se distribuir os dorsais e montar a bancada de saída e de chegada. A prova decorreu sem problemas aparentes, de forma natural, dinâmica e entusiasmante por parte dos alunos participantes. Após a montagem da bancada de saída e chegada, com a chegada dos voluntários e professores, foi necessário distribuir as caixas dos diferentes locais por onde o *peddy paper* iria passar. Entregues e distribuídas as caixas com o devido material, desloquei-me para o Largo do Paço, local esse onde fiquei destacado e responsável por uma prova.

Com o decorrer da prova e o passar da manhã, na parte final desta, quando estavam a faltar apenas três equipas para passar no nosso ponto, foi feita uma chamada para a escola, para verificar se as equipas que faltavam passar no nosso ponto já teriam chegado à escola. Feita a verificação, foi efetuada uma espera pelas equipas restantes e voltámos à escola para iniciar o trabalho e preparação das multiprovas. Com o terminar do *peddy papper*, iniciou-se a preparação das multiprovas, onde fiquei encarregue de desmontar a bancada de chegada e saída e preparar o sistema de som no pavilhão desportivo nº2 para

o briefing com as equipas. As multiprovas tiveram início pelas catorze horas, sendo que as seis provas funcionaram em simultâneo. As equipas estavam divididas por grupos. Ao fim de um determinado tempo os grupos intercalavam entre si de modo a que todos os alunos experimentassem todas as provas e pudessem usufruir das diversas sensações que cada uma conferia. No período da tarde, fiquei responsável, juntamente com uma professora, por uma estação, tendo sido auxiliado pelos voluntários. Foram feitos alguns ajustes no tempo de cada jogo, pois algumas equipas faltaram.

Quanto aos pontos negativos, na parte da manhã, devido ao facto de dois voluntários terem faltado, teve de ser feito um ajuste na planificação dos voluntários por local, de modo a ter todos os locais da prova completos. Outro dos aspetos a referir foi a demora face ao término das últimas equipas, o que fez com que chegássemos um pouco atrasados face aos demais locais, levando a um pequeno atraso na preparação e planeamento do período da tarde. Relativamente ao período da tarde, este decorreu sem grandes problemas e incidentes, não sendo necessário ajustar as demais provas. Terminada a atividade, procedeu-se à elaboração da pontuação final e consecutiva preparação do local de entrega dos prémios de 1º, 2º e 3º lugar, de referir ainda que, tive o privilégio de entregar as medalhas à equipa que ficou em 2º lugar. Uma vez que a atividade terminou mais cedo do que estava previamente estipulado, iniciou-se a arrumação e limpeza do espaço.

O evento foi um sucesso, foram partilhadas diversas experiências e momentos divertidos entre os alunos participantes, os voluntários e os professores de EF. Apesar dos percalços da parte da manhã, o período da tarde decorreu com êxito. Foi garantida uma boa organização e funcionamento em todas as provas, devido à boa preparação e prevenção de toda a equipa responsável pela organização da atividade desportiva. De mencionar ainda que recebemos algum FB de voluntários, sendo eles na maioria pela excelente organização, gestão e planeamento face à prova do ano anterior. Para além disso, de destacar ainda a excelente ajuda dos voluntários, que face à desistência e desinteresse por parte da associação de estudantes, tiveram um contributo único no desempenho e desenrolar da prova.

4.2.2.4. Torneio de Voleibol

O torneio de voleibol foi a última atividade a ser realizada, no dia quatro de abril de 2017. Esta atividade decorreu no pavilhão desportivo nº1, estando dividido em três campos. O torneio foi organizado e planeado pelo departamento de EF da escola, nomeadamente as professoras Ana Sofia e Paula, contando com o auxílio dos restantes colegas do departamento.

Ajudei na colocação dos respetivos papéis a identificar onde as equipas se iriam equipar, bem como na montagem das cadeiras onde as equipas iriam estar. Ajudei também na montagem das cadeiras dos árbitros e público geral, tive ainda a auxiliar na delimitação do espaço do torneio. Durante o torneio, fiquei responsável pelo preenchimento dos jogos e devida pontuação. Este contou com a excelente ajuda da equipa de DE de voleibol, que ficou responsável pela arbitragem dos jogos, facto esse que se verificou bastante eficaz pois o conhecimento desta é maior.

Na minha opinião este torneio estava muito bem organizado. O facto de todos os jogos se iniciarem ao mesmo tempo e decorrerem três em simultâneo, permitiu que o evento terminasse um pouco mais cedo, face ao que estava previsto. Participar nesta atividade, tornou-se numa boa experiência para mim, pois permitiu-me interagir, trabalhar e entender um pouco melhor a organização e gestão deste tipo de atividades, uma vez que esta organização e funcionamento foi distinto do torneio de andebol organizado no primeiro período.

4.3. Área 3 - Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Transferência de aprendizagem: o caso do Futebol

Resumo

O presente estudo teve como objetivo perceber qual forma de jogo — (GR+3) x (3+GR) ou (GR+4) x (4+GR) — que induz uma aprendizagem mais eficaz e, conseqüentemente, um aumento no nível desempenho dos estudantes na modalidade de futebol. Foram realizados dois momentos idênticos de observação e recolha de dados, nomeadamente a primeira e a última aula da Unidade Didática (UD) (3º período). Após a realização da avaliação diagnóstica, selecionaram-se os oito alunos com melhor classificação na modalidade de futebol, todos do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, do 10º ano de escolaridade, inscritos na disciplina de Educação Física do do curso de ciências socioeconómicas da Escola Secundária Dona Maria II - Braga, ano letivo 2016/17. Utilizou-se uma câmara de filmar para registar em ambos os momentos de observação os dados que seriam objeto de estudo. A análise estatística dos dados realizou-se através do programa software SPSS Statistics, versão 24.0. Considerando-se a reduzida dimensão da amostra, optou-se por utilizar o teste não-paramétrico de Wilcoxon, para analisar diferenças entre os dois momentos de avaliação. Nenhuma diferença estatisticamente significativa (todos $p > 0.05$) foi observada, quando comparados os momentos ao nível dos parâmetros em estudo, e quando comparados os dois tipos de jogo ao nível dos parâmetros em estudo. Através dos resultados encontrados, conclui-se que entre as formas de jogo e entre os momentos de observação não existem diferenças significativas quanto à aprendizagem. Pensamos que os resultados obtidos devem-se a ser uma amostra muito reduzida, e por ser constituída apenas pelos alunos que tiveram melhor classificação na avaliação diagnóstica da modalidade de futebol, sendo que estes dois fatores limitam o grau de confiança e fiabilidade do presente estudo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, FUTEBOL, TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM, JOGOS REDUZIDOS E CONDICIONADOS

Abstract

The present study aimed to understand which game format — (GR+3) x (3+GR) or (GR+4) x (4+GR), leads to better learning and, consequently, to an increase in the performance level of students in football. Two identical moments of observation and data collection were carried out, namely the first and last class of the Didactical Unit (DU) of the above-referred sport (3rd period). After carrying out the diagnostic evaluation, the eight best students in football were selected, all male, aged between 15 and 16 years old, from class G of the 10th year of schooling, of the socio-economic sciences course at the School Dona Maria II - Braga Secondary School, in the 2016/17 academic year, and who were enrolled in the Physical Education subject. A video camera was used in both observation moments to data collection. Statistical analysis was performed using the SPSS Statistics software program, version 24. The distribution of quantitative variables was analysed through the analysis of the asymmetry and kurtosis values, of the Shapiro-wilk test results, and the plots, to verify if they followed a normal distribution and, given that not all variables presented this distribution, and also considering the small size of the sample, it was decided to use non-parametric tests, namely the Wilcoxon test, to analyse differences between two moments. It was concluded that none of the observed differences were statistically significant (all $p > 0.05$), either when comparing the two moments regarding the observed parameters under study, or when comparing the two types of game in what concerns the studied parameters. It is concluded that, given the results obtained between the both game formats, and between the moments of observation, the differences are not statistically significant. The results obtained are possibly due to the fact that the sample was very small, and that it included only students who had the best mark in the diagnostic evaluation of the football modality, both factors limiting the degree of confidence and reliability of the present study.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, FOOTBALL, LEARNING TRANSFER, SMALL-SIDED AND CONDITIONED GAMES

Introdução

A disciplina de Educação Física tem uma enorme relevância no contexto escolar. No que respeita ao movimento é única, por induzir o estudante a pensar em movimento e, assim, a tomar decisões sob o ponto de vista motor. Jacinto e colaboradores (2001) referem que se os alunos forem sujeitos a uma atividade física motivadora e em quantidade, é promovida a sua autonomia, incumbindo-os de responsabilidades para organizar ideias e solucionar problemas, estimula-se e valoriza-se a sua criatividade em aspetos que dinamizem as atividades e se repercutem em efeitos positivos, e ajuda na socialização, no trabalho em equipa, estimulando o espírito de entreajuda para uma abertura relacional entre grupos. Jensen (2002) verificou que as crianças que praticam atividade física regularmente, além de estarem melhor preparadas fisicamente, têm também um melhor desempenho nas restantes disciplinas. González (2006) acrescenta que a escola tem como uma das suas principais funções a de introduzir e preparar os alunos para o futuro, estando as dimensões referidas presentes.

Sendo a modalidade de futebol uma matéria de ensino que integra os conteúdos programáticos de EF, o seu leccionamento deverá ter em atenção alguns aspetos, tais como a priorização do coletivo, a criatividade, a parte lúdico-recreativa, e a perceção das suas competências e limites. Desta forma, segundo Filho et al. (2014), a riqueza que existe em ensinar o futebol não se fundamenta apenas no desenvolvimento do conteúdo técnico-tático e das habilidades motoras do aluno. Crê-se que o leccionamento do futebol nas aulas de EF é uma tarefa desafiante, porque na maioria das vezes o aluno inicia a aprendizagem antes de frequentar a escola.

Como afirmam Duarte et al. (2012), o futebol pode ser definido como um sistema complexo e dinâmico, pois nele há muita informação que influencia quer as decisões, quer as ações tomadas. Os jogos reduzidos e condicionados (JRC), conforme indicado por Hill-Haas et al. (2011) e Clemente et al. (2012), permitem que os treinadores manipulem e restrinjam por exemplo, as dimensões de campo, o número de jogadores, as regras do jogo, estimulando diferentes processos de auto-organização na adaptação dos jogadores dependendo das possibilidades da ação criada a partir da perceção de novas fontes de informação. Além disso, segundo Castelo (2003) e Reverdito et al. (2009), os JRC oferecem uma realidade muito próxima da competição, ao contrário da realidade

escolar e do treino. Desta forma, alguns autores (e.g. Davids et al., 2013; Hill-Haas et al. (2011), argumentam que os JRC são um exemplo de manipulação em relação à restrição da tarefa, pois permitem ao treinador moldar táticas específicas por meio de transformações e adaptações ao contexto competitivo.

A aquisição de habilidades motoras é um processo complexo, pois requer prática e dedicação (Whiting, 1975). Fitts e Posner (1967) também mencionam que as habilidades motoras não nascem com o indivíduo e que, portanto, é necessário passar por três etapas para obtê-las. Na primeira fase, ou fase cognitiva, o aluno comete muitos erros e não consegue identificar o mesmo. Na segunda fase, intermediária ou associativa, o aluno deixa de cometer tantos erros, há um refinamento da habilidade e, em algumas situações, o aluno já é capaz de identificar a origem do erro. Na última fase, ou fase autônoma, a ação motora do aluno é realizada com poucos erros e, o aluno necessita de menor esforço cognitivo para controlar a ação motora.

No contexto em que este estudo foi realizado – Agrupamento de Escolas Dona Maria II (AEDMII), a escolha e o objetivo deste estudo baseou-se em indagar qual das formas de jogo na modalidade de futebol, o (GR+3) x (3+GR) ou o (GR+4) x (4+GR), que induzia uma maior evolução no comportamento tático-técnico dos alunos, entre o primeiro e segundo momento de observação e análise.

Metodologia

Participantes

Participaram no estudo os alunos da turma W do 10º ano de escolaridade, do curso de ciências socioeconómicas do AEDMII, no ano letivo 2016/17, que se encontravam inscritos na disciplina de Educação Física. Após a realização da avaliação diagnóstica, selecionaram-se os oito melhores alunos na modalidade de futebol, todos do género masculino e com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

Instrumentos

As imagens foram recolhidas com uma câmara de vídeo GoPro (versão hero+). Os dados foram depois organizados recorrendo ao programa Microsoft Excel, sob a forma de tabela, contabilizando para cada jogador os seguintes indicadores: total de tempo por parte do jogo, total de tempo de jogo, número de toques na bola por jogador, número de toques na globalidade da equipa, número de golos por jogador, número de golos na globalidade da equipa, número de remates por jogador, número de remates na globalidade da equipa, número de passes por jogador, número de passes na globalidade da equipa e situações de 1x1 (adaptado de Machado et al. (2016).

Procedimentos

Primeiramente, a amostra foi selecionada de acordo com a AD realizada no primeiro período, na modalidade de futebol, sendo depois selecionados os alunos com a melhor nota.

No decorrer do segundo período, durante a UD de futebol, ao longo de cinco aulas foram realizados dois momentos de observação. O primeiro momento ocorreu na primeira aula da UD, em que os alunos realizaram situação de jogo (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), tendo cada jogo com a duração de vinte minutos e com um intervalo de cinco minutos entre partes. Na segunda, terceira e quarta aulas houve aplicação do (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), sendo que estas aulas não foram filmadas, e os grupos realizaram jogos de dez minutos, trocando a ordem da situação de jogo realizada no decorrer das aulas, por forma a não criar rotinas. Todas as aulas tiveram como objetivo a transmissão de conhecimentos e prática, de modo a verificar posteriormente se haveria uma melhoria entre o primeiro e segundo momentos.

Por fim, o segundo momento de observação decorreu na última aula da UD que, à semelhança da primeira, foi filmada e os alunos realizaram (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), durante vinte minutos com intervalo de cinco minutos, repetindo assim o procedimento da primeira aula.

Nestes dois momentos, os alunos foram observados tendo em consideração os indicadores referidos na descrição dos instrumentos. De mencionar igualmente que as

dimensões do campo de jogo foram distintas, sendo que no (GR+3) x (3+GR) os alunos jogaram em campo reduzido de 30mx20m, enquanto no (GR+4) x (4+GR) os alunos jogaram num campo com as medidas oficiais de 40mx20m adaptado de (Pires, 2011). O facto da forma de jogo (GR+4) x (4+GR) ter sido cumprida e realizada nas dimensões oficiais foi devido ao rácio de utilização do espaço de jogo pelos jogadores, pois esta forma de jogo tem mais jogadores, o que leva os alunos a necessitarem de mais espaço que a forma de jogo (GR+3) x (3+GR), como se pode observar na Figura 1.

Após terminar a recolha, tratamento e análise dos dados, foram realizadas comparações dos dados obtidos entre momentos (primeira e última aula da unidade didáctica) e entre forma de jogo (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), para verificar a evolução dos alunos.

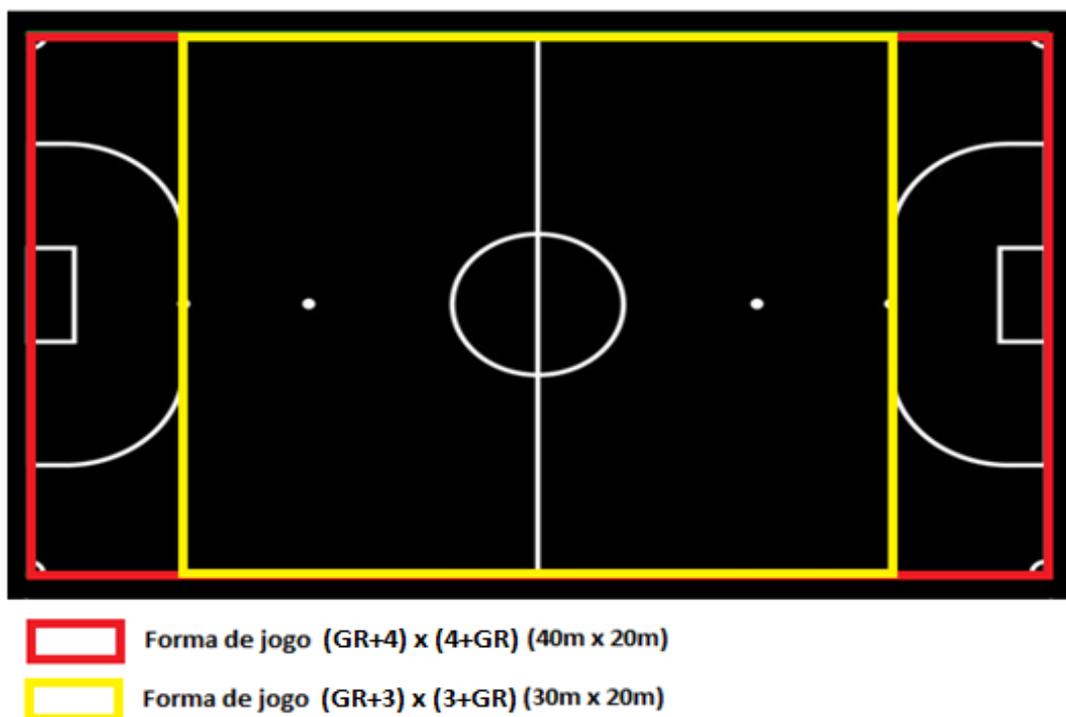


Figura 1 – Dimensões do campo de futebol utilizado em cada uma das formas de jogo

Análise estatística

Para a análise estatística dos dados utilizou-se o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 24 para o Windows.

Foi analisada a distribuição das variáveis quantitativas através da análise dos valores da assimetria e curtose, do resultado do teste Shapiro-wilk, e dos gráficos, para verificar se seguiam uma distribuição normal, pressuposto que está subjacente à utilização de estatística paramétrica. Uma vez que nem todas as variáveis apresentavam uma distribuição normal, e considerando também a reduzida dimensão da amostra, optou-se por utilizar testes não-paramétricos, nomeadamente o teste de Wilcoxon, para analisar diferenças entre dois momentos.

Foram considerados estatisticamente significativos valores de $p < 0.05$ para um nível de confiança de 95%.

Resultados

Inicialmente, foram analisadas as diferenças entre os dois momentos, Momento 1 e Momento 2, no que respeita os vários parâmetros em estudo no (GR+3) x (3+GR) e (GR+4) x (4+GR), conforme apresentado no Quadro 2

Quadro 2 - Diferenças entre momentos ao nível dos parâmetros em estudo

| | Momento 1 (n = 8) Mediana (AIQ) | Momento 2 (n = 8) Mediana (AIQ) | Z | p |
|---|--|--|----------|----------|
| Total tempo (GR+3) x (3+GR) | 46,85 (22,33) | 47,00 (50,50) | 0,000 | 1,000 |
| Total tempo (GR+4) x (4+GR) | 50,30 (38,73) | 53,50 (26,75) | -1,260 | 0,208 |
| Total toques na bola (GR+3) x (3+GR) | 40,50 (19,75) | 33,00 (48,00) | -0,701 | 0,483 |
| Total toques na bola (GR+4) x (4+GR) | 44,50 (34,75) | 47,00 (22,25) | -0,980 | 0,327 |
| Total golos (GR+3) x (3+GR) | 1,50 (2,00) | 0,50 (1,75) | -0,966 | 0,334 |
| Total golos (GR+4) x (4+GR) | 1,00 (2,75) | 0,50 (2,75) | -0,138 | 0,890 |
| Total remates (GR+3) x (3+GR) | 4,00 (5,75) | 3,00 (7,00) | -0,408 | 0,683 |
| Total remates (GR+4) x (4+GR) | 2,50 (2,75) | 3,00 (5,75) | -0,284 | 0,777 |
| Total passes (GR+3) x (3+GR) | 20,50 (13,50) | 17,00 (15,50) | -0,845 | 0,398 |
| Total passes (GR+4) x (4+GR) | 20,00 (6,50) | 21,50 (6,00) | -0,421 | 0,674 |
| Total situações 1vs1 em (GR+3) x (3+GR) | 8,50 (8,75) | 8,50 (10,75) | -0,742 | 0,458 |
| Total situações 1vs1 em (GR+4) x (4+GR) | 10,00 (11,25) | 9,50 (11,50) | -0,700 | 0,944 |

Pode observar-se no Quadro 2 que as variáveis total toques na bola no (GR+3) x (3+GR), total de golos no (GR+3) x (3+GR), total de golos no (GR+4) x (4+GR), total de remates no (GR+3) x (3+GR), total de passes no (GR+3) x (3+GR) e total de situações 1vs1 no (GR+4) x (4+GR) foram superiores no momento 1. Observou-se também que as variáveis total de tempo no (GR+3) x (3+GR), total de tempo no (GR+4) x (4+GR), total de toques na bola no (GR+4) x (4+GR), total de remates no (GR+4) x (4+GR) e o total de passes no (GR+4) x (4+GR) foram superiores no momento 2. Houve, contudo, uma variável que apresentou valores semelhantes em ambos os momentos: total de situações 1vs1 no (GR+3) x (3+GR). No entanto nenhuma das diferenças observadas foi estatisticamente significativa (todos $p > 0.05$).

De seguida, foram analisadas as diferenças entre os dois tipos de jogo (GR+3) x (3+GR) e jogo (GR+4) x (4+GR), no que respeita os vários parâmetros em estudo nos dois momentos observados (Quadro 3).

Quadro 3 - Diferenças entre os dois tipos de jogo ao nível dos parâmetros em estudo

| | (GR+3) x (3+GR) (n = 8) Mediana (AIQ) | (GR+4) x (4+GR) (n = 8) Mediana (AIQ) | Z | p |
|--------------------------------|---|---|--------|-------|
| Total tempo Momento 1 | 46,85 (22,33) | 50,30 (38,73) | -0,28 | 0,779 |
| Total tempo Momento 2 | 47,00 (50,50) | 53,50 (26,75) | -0,851 | 0,395 |
| Total toques na bola Momento 1 | 40,50 (19,75) | 44,50 (34,75) | -0,508 | 0,611 |
| Total toques na bola Momento 2 | 33,00 (48,00) | 47,00 (22,25) | -1,183 | 0,237 |
| Total golos Momento 1 | 1,50 (2,00) | 1,00 (2,75) | -0,333 | 0,739 |
| Total golos Momento 2 | 0,50 (1,75) | 0,50 (2,75) | -1,190 | 0,234 |
| Total remates Momento 1 | 4,00 (5,75) | 2,50 (2,75) | -0,994 | 0,320 |
| Total remates Momento 2 | 3,00 (7,00) | 3,00 (5,75) | -,0531 | 0,595 |
| Total passes Momento 1 | 20,50 (13,50) | 20,00 (6,50) | 0,000 | 1,000 |
| Total passes Momento 2 | 17,00 (15,50) | 21,50 (6,00) | -1,439 | 0,150 |
| Total situações 1vs1 Momento 1 | 8,50 (8,75) | 10,00 (11,25) | -1,357 | 0,175 |
| Total situações 1vs1 Momento 2 | 8,50 (10,75) | 9,50 (11,50) | -0,681 | 0,496 |

No Quadro 3 pode observar-se que no tipo de jogo (GR+3) x (3+GR), as variáveis total de golos no momento 1, total de remates no momento 1 e total de passes no momento 1 foram superiores. Na forma de jogo (GR+4) x (4+GR), as variáveis total de tempo no

momento 1, total de tempo no momento 2, total de toques na bola no momento 1, total de toques na bola no momento 2, total de passes do momento 2, total de situações 1vs1 no momento 1 e total de situações 1vs1 no momento 2 foram superiores. Houve, contudo, duas variáveis que apresentaram valores semelhantes nas duas formas de jogo, sendo elas o total de golos no momento 2 e o total de remates no momento 2. No entanto, nenhuma das diferenças observadas foi estatisticamente significativa (todos $p > 0.05$).

Discussão dos resultados e conclusão

Os resultados obtidos revelam diferenças entre as formas de jogo e os momentos de observação, onde o Momento 2 e a forma de jogo (GR+4) x (4+GR) prevalece sobre o Momento 1 e a forma de jogo (GR+3) x (3+GR) respetivamente, com indicadores mais elevados; no entanto, as diferenças não são estatisticamente significativas. Estes resultados podem dever-se ao facto de a amostra ser muito reduzida, bem como ser constituída apenas pelos alunos que tiveram melhor nota na avaliação diagnóstica da modalidade de futebol, sendo estas consideradas possíveis limitações do presente estudo.

No entanto, apesar da reduzida dimensão da amostra, foi possível fazer algumas observações, mesmo não sendo estas estatisticamente significativas. Adicionalmente, esta investigação reveste-se de importância pedagógica pertinente na minha atuação enquanto futuro professor, pois permitiu melhorar e perceber certas diferenças nos alunos, bem como a execução e compreensão dos elementos técnico táticos da modalidade.

Por outro lado, seria importante replicar o mesmo estudo em diferentes turmas, diferentes escolas e até mesmo criar novos momentos de observação, aumentar a duração da observação e análise, e aumentar o número de aulas que constituem a unidade didática de futebol. De modo a aumentar a robustez e grau de confiança dos dados obtidos, seria essencial um maior foco no desempenho individual dos alunos e, desta forma, deveria ser selecionada uma amostra maior em termos de quantidade e mais heterogénea no que diz respeito ao nível de desempenho e não apenas os melhores alunos.

Referências

- Castelo, J. (2003). Futebol: Guia prático de exercícios de treino (Vol. 2). Lisboa: Edições Omniserviços.
- Clemente, F., Couceiro, M. S., Martins, F. M., & Mendes, R. (2012). The usefulness of small-sided games on soccer training. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(1), 93.
- Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 41(3), 154-161. <https://doi.org/10.1097/JES.0b013e318292f3ec>.
- Duarte, R., Araújo, D., Correia, V., & Davids, K. (2012). Sports teams as superorganisms. *Sports Medicine*, 42(8), 633-642. <https://doi.org/10.1007/BF03262285>
- Filho, L. C., Lúcia, S. C., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2014). Metodologia do ensino de educação física: Cortez Editora.
- Fitts, P., & Posner, M. (1967). Human Performance, Belmont, CA: Brooks/Cole Pub. In: Co.
- González, F. J. (2006). Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 69-109.
- Hill-Haas, S. V., Dawson, B., Impellizzeri, F. M., & Coutts, A. J. (2011). Physiology of small-sided games training in football. *Sports Medicine*, 41(3), 199-220. <https://doi.org/10.2165/11539740-000000000-00000>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (10º, 11º e 12º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos). Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Jensen, E. (2002). O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens-Um guia para pais e educadores (ASA Ed. In: Porto).
- Machado, J. C., Alcântara, C., Palheta, C., Santos, J. O. L. d., Barreira, D., & Scaglia, A. J. (2016). The influence of rules manipulation on offensive patterns during small-sided and conditioned games in football. *Motriz: Revista de Educação Física*, 22, 0290-0298.
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., & Paes, R. R. (2009). Pedagogia do esporte: Panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz Revista de Educação Física*, 15(3), 600-610.
- Whiting, H. T. A. (1975). Concepts in skill learning: Lepus Books.

5. Considerações finais e perspectivas para o futuro

Terminada mais uma etapa na minha vida acadêmica e pessoal, concluo o EP na esperança de poder exercer muito em breve a disciplina de EF enquanto professor, mesmo sabendo da presente realidade do nosso país e o que a docência está a passar. Foi uma jornada memorável, rica em aprendizagens, que me permitiu errar, aprender e crescer a nível pessoal e profissional. Todos os momentos vivenciados, fossem eles bons ou menos bons, todos os conhecimentos passados e aprendizagens obtidas, fizeram de mim, enquanto futuro professor, mais competente, eficiente, profissional e, essencialmente, ainda mais entusiasmado e comprometido pelo ensino e educação.

A educação é deveras importante para a formação dos alunos no sentido da qualidade proporcionada, pois vai capacitar os mesmos de uma maior e melhor integração na sociedade. Desta forma, a sensação de ter contribuído na formação e na aprendizagem do aluno é um sentimento de elevada gratificação. Consciente de que o ato de ensinar é um trabalho árduo e difícil de ser feito, foi durante este ano de estágio que desenvolvi a intenção de querer melhorar dia após dia e a necessidade de estar constantemente atualizado, de modo a progredir no decorrer da minha vida profissional.

A teoria só tem significado quando é devidamente fundamentada e colocada em prática. Neste ano de estágio as duas estiveram sempre lado a lado. Depois de tantos anos a aprender, no papel de aluno, este foi o tempo de aplicar e colocar em prática todo esse conhecimento e competências. Inicialmente, foi um acordar para uma nova realidade, realidade essa que tive de me preparar devidamente e que exigiu muito de mim quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Estava muito ansioso pelo desafio que ia ter pela frente e sabia que ia tudo correr bem, pois estava preparado com todas as “armas, ferramentas e competências” que fui obtendo durante o meu percurso académico até então, só necessitava de alguém para me guiar o caminho.

Desde o primeiro dia de aulas que me inteirei da enorme tarefa que tinha de desempenhar, e desde muito cedo procurei adaptar-me ao contexto e à realidade em que estaria inserido. Numa fase de adaptação começaram a surgir dificuldades, e nesse momento tive sempre o devido acompanhamento e orientação da PC e do PO, bem como o auxílio e a cooperação dos restantes professores do grupo de EF. Gradualmente comecei

a ganhar confiança e autonomia na minha atuação e consegui ultrapassar e superar esses obstáculos.

Contudo, umas das minhas maiores motivações durante o EP foi a esperança de um dia vir a lecionar a disciplina de EF. Outra motivação foram os “meus alunos”, pois foi com eles que partilhei e vivi todas as experiências e aprendizagens. Foi com muito agrado e honra, que assumi e senti a responsabilidade de ser tratado de professor por eles, mesmo sabendo que era professor estagiário, sempre fui tratado e respeitado de igual maneira.

Neste ano de EP vivi uma realidade diferente: participei em reuniões de departamento, de NE, de conselho de turma, de DE, e em todas elas retirei o máximo possível em meu benefício, de modo a estar preparado para um futuro já como professor. Este ano aprendi bastante sobre a docência, como o trabalho em grupo, delegar, receber e cumprir tanto funções como tarefas, planejar e organizar atividades.

Outro ponto muito positivo no meu progresso e evolução foram as aulas assistidas pelos meus colegas de NE, PC e PO, pois todas elas eram discutidas dando conta dos aspetos positivos, negativos e a melhorar. Errei e melhorei muito, mas aprendi ainda mais, porque quanto mais trabalhamos para realizar o melhor possível a nossa função, mais vemos que temos de melhorar e superar-nos dia após dia, porque a aprendizagem é constante e estamos sempre a evoluir.

Vivenciei muitos momentos repletos de novas realidades, diferentes das já vividas. Muita coisa mudou na minha maneira de ser e de estar na vida, muitas ainda perduram pois foram determinantes e marcantes, tendo contribuído para a pessoa que sou hoje. A isso devo à PC, pois foi ela quem me educou, guiou e incutiu todos estes saberes e mestrias durante todo este processo; de certa forma a minha atuação espelha-se muito na maneira de ser dela.

Posto isto, sinto-me muito realizado pois concluí uma das mais importantes etapas da minha vida. Dei sempre o melhor e máximo de mim, no desempenho de todas as funções e tarefas que tive de cumprir e fiquei com a noção que a função de educar e de formar exige de nós, enquanto professores, a constante tomada de decisões em diferentes níveis e domínios, sempre com o intuito do melhor para os nossos alunos. Em suma, o EP proporcionou à minha pessoa um crescimento a nível pessoal, profissional e também social, pois exigiu necessidades específicas e quotidianas de um professor, possibilitando-

me a identificação de que para ter um ensino mais eficaz, tive de ser flexível, inovador, bom gestor e capaz de praticar diversas e diferentes funções.

A insegurança do futuro não vai apagar nem tirar a ideia que tenho sobre o que quero ser. Apesar do descrédito da profissão, cabe-me a mim, enquanto futuro professor, trabalhar para combater e melhorar esse aspeto, dando o melhor de mim. É com enorme contentamento que reconheço o quão importante foi esta formação devidamente estruturada que me preparou para a entrada no mundo do trabalho. Apesar da incerteza que existe na docência, estou convicto que a minha oportunidade vai surgir e estou devidamente preparado para assumir e cumprir a minha missão.

6. Conclusão

Com a conclusão do EP, fiquei com a certeza, de que o meu futuro teria de passar por ser professor de EF. Este estágio transformou-me imenso a nível pessoal e profissional; obrigou-me a saber estar preparado para os desafios e situações futuras, tanto como aluno de mestrado, tanto como professor.

Estou convicto que consegui superar a maior parte dos desafios que ocorreram durante este estágio; apropriei-me de todas as competências e habilidades ganhas, fui desenvolvendo e aperfeiçoando novas ferramentas e com a supervisão da professora Luísa, consegui chegar a um patamar que me enobrece e faz de mim um professor extremamente orgulhoso do meu trabalho e do que consegui alcançar. Os meus alunos foram e serão sempre a meta que eu quero cortar.

No que concerne às aprendizagens este foi sem dúvida o ano em que mais “aprendi” a todos os níveis, porque vivenciar a parte prática e aplica-la é diferente do que só abordá-la. Os obstáculos sentidos no EP, numa fase inicial, foram-se “afastando gradualmente,” dando-me liberdade para tomar decisões de forma autónoma e acarretar as consequências dessas mesmas decisões.

Muitas das minhas superações e medos sentidos estão relacionados com essa liberdade controlada que a PC me foi confiando, porque só errando é que aprendemos. Esse medo de errar vai sempre acompanhar-me, o que muda é a forma como lido com ele. Quando se iniciou o EP estava muito impregnado em mim o sentimento de falha, de que tudo ia correr mal. Mas com a devida preparação, planeamento e estudo prévio, tentei ao máximo superar esse sentimento e aos poucos comecei a sentir-me mais confiante e preparado para adaptar, ajustar ou até mesmo modificar o exercício ou tarefa da aula para que o aluno conseguisse ter sucesso na mesma.

O EP foi mais um virar de página neste meu caminho que tenho de percorrer, encerrando a etapa de aluno e introduzindo uma nova, como professor. Em contextos diferentes, com muitas e valiosas aprendizagens, ciente das obrigações que implica e com uma certeza, de saber qual é o caminho que tenho de percorrer.

Foi um momento irrepetível, que me habilitou a experiências únicas e integrou no exercício da vida profissional de forma progressiva e devidamente orientada, capacitou-me de competências profissionais e significativas em contexto real de ensino, deu-me um

conjunto de aptidões básicas para cumprir de forma eficaz, crítica, reflexiva e autonomamente as funções como professor. Durante o EP segui sempre uma linha orientadora e penso que consegui passar aos meus alunos uma parte ou grande parte do meu conhecimento, aptidões e habilidades no sentido de terem experienciado aprendizagens únicas, significativas e valorosas com valências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, durante este ano decorrente do EP, penso que consegui proporcionar vivências singulares, experiências importantes e necessárias para os meus alunos, através de muito trabalho, empenho, entrega, pesquisa e dedicação da minha parte, tornando-os desta forma “mais ricos”.

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Aranha, Á. C. M. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objectivos: planeamento, organização e análise da actividade pedagógica: técnicas de intervenção pedagógica: avaliação*.
- Arends, R. I. (1995). Planificação. *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill, Lisboa.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física. *Porto: Editora FADEUP*.
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte. In: Lisboa, Portugal. Relatório de Estágio apresentado a.
- Bento, J. O. (1999). Contexto e perspectivas. *Contextos da pedagogia do desporto*, 19-112.
- Brandão, D. M. R. (2002). Espectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física: Estudo comparativo por género nos alunos do 12.º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia.
- Canário, R. (2005). A escola e as "dificuldades de aprendizagem". *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520(21).
- Capel, S., & Whitehead, M. (2012). *Debates in physical education*: Routledge.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). Indisciplina na sala de aula: como prevenir. *Como remediar*, 5, 1.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.
- Carrasco, C. (1985). The development of an assessment instrument measuring the Spanish proficiency of first grade students in a bilingual bicultural language arts program.

- Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física. *Lisboa, FMH*.
- Castelo, J. (2003). *Futebol: Guia prático de exercícios de treino* (Vol. 2). Lisboa: Edições Omniserviços.
- Clemente, F., Couceiro, M. S., Martins, F. M., & Mendes, R. (2012). The usefulness of small-sided games on soccer training. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(1), 93.
- De Ketele, J. M., & Damas, M. (1985). Observar para avaliar. In: Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, R., Araújo, D., Correia, V., & Davids, K. (2012). Sports teams as superorganisms. *Sports Medicine*, 42(8), 633-642.
- Estrela, A. (1991). *Formação de professores por competências-projecto foco: uma experiência de formação contínua*.
- Fermín, M. (1971). La evaluación, los exámenes y las calificaciones. In *la evaluación, los exámenes y las calificaciones* (pp. 127-127).
- Filho, L. C., Lúcia, S. C., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2014). *Metodologia do ensino de educação física*: Cortez Editora.
- Fitts, P., & Posner, M. (1967). Human Performance, Belmont, CA: Brooks/Cole Pub. In: Co.
- González, F. J. (2006). Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 69-109.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 103-129.
- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (2004). *Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição*: Shape.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kineziologija*, 40(1), 5-28.
- Hastie, P. A. (1995). An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of teaching in Physical Education*, 15(1), 79-97.
- Hill-Haas, S. V., Dawson, B., Impellizzeri, F. M., & Coutts, A. J. (2011). Physiology of small-sided games training in football. *Sports Medicine*, 41(3), 199-220.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (10º, 11º e 12º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos). *Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.*
- Jensen, E. (2002). O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens-Um guia para pais e educadores (ASA Ed. In: Porto).
- Jewett, A., & Bain, L. (1985). The curriculum process in physical education. Dubuque, Iowa: Wm. C. In: Brown Publishers.
- Jones, M., & Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165-184.
- Keay, J. (2007). Learning from other teachers: Gender influences. *European physical education review*, 13(2), 209-227.
- Luquin, A. C. (2008). Aprender a ensinar la Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 137-138.
- Machado, J. C., Alcântara, C., Palheta, C., Santos, J. O. L. d., Barreira, D., & Scaglia, A. J. (2016). The influence of rules manipulation on offensive patterns during small-sided and conditioned games in football. *Motriz: Revista de Educação Física*, 22, 0290-0298.
- Magill, R., & Anderson, D. (2010). *Motor learning and control*: McGraw-Hill Publishing New York.
- Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. *Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, 2.
- McGown, C. (1991). O ensino da técnica desportiva. *Treino desportivo*, 22(1), 15-22.
- Mendler, A. (1985). High Standards for Effective Discipline.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.
- Nardi, M., Pinasa, V. G., & Ferrand, A. C. (2012). *Marketing en el Fitness*: Editorial Paidotribo México.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. *Profissão professor*, 2, 13-34.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: what future (s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87.

- Pereira, A. M. d. A. (2001). A excelência profissional em educação física e desporto em Portugal: perfil a partir de sete histórias de vida.
- Pires, P. J. d. S. N. (2011). *Avaliação da Intensidade de Esforço no Futebol: Jogos Reduzidos e Limite de Toques*. Universidade Tecnica de Lisboa (Portugal),
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., & Paes, R. R. (2009). Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz rev. educ. fís.(Impr.)*, 15(3), 600-610.
- Ribeiro, C., Pinto, A., Veríssimo, M., & Pinheiro, J. (2012). Carta Aberta da Faculda de Medicina de Coimbra ao Ministro da Educação e Ciência.
- Ribeiro, G. M. (2004). *A pedagogia da avestruz: testemunho de um professor*.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, 171, 198.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*: McGraw-Hill Higher Education Boston, MA.
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Valores e Expectativas dos Professores-Estag. *Millenium*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do desporto. *Lisboa: Edições FMH*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Diponíve em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em, 16*.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83(4), 335-351.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*.
- Saraiva, J. P., & Rodrigues, L. P. (2010). Relações entre actividade física, aptidão física, morfológica e coordenativa na infância e adolescência. *Motricidade*, 6(4), 35-45.
- Sarmiento, P., & Lisboa, U. T. d. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*.
- Siedentop, D. (1976). Developing teaching skills in physical education.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. *Myths, models and methods in sport pedagogy*, 79-86.

- Sousa, J. M. (2001). Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira. Educação*, 13-16.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *O portal dos psicólogos*.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Viseu, F. A. V. (2008). *A formação do professor de matemática, apoiada por um dispositivo de interação virtual no estágio pedagógico*. Universidade de Lisboa (Portugal),
- Vlieghe, J. (2013). Physical Education as ‘Means without Ends’: Towards a new concept of physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 934-948.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology, 7E*: Human kinetics.
- Whiting, H. T. A. (1975). *Concepts in skill learning*: Lepus Books.

88 ...