

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Um Fado Insular: (ir)realidades da escola

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Patrícia Gomes

Élson Diogo Caetano Teles

Porto, setembro de 2017

Ficha de catalogação

Teles, É. (2017). *Um Fado Insular: (ir)realidades da escola*. Porto: É. Teles. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de 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, COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, REFLEXÃO.

“A solução passa, pois, por criar, em conjunto, um sistema educativo onde as crianças fujam para a escola em vez de fugir dela.”¹

¹ Entrevista concedida por Eduardo Sá ao Observador.pt (2014), <http://observador.pt/2014/09/25/eduardo-sa-os-bons-filhos-sao-aqueles-que-nos-trazem-problemas/>

Dedicatória

Aos meus pais, por me terem proporcionado a concretização de todos os meus
sonhos.

À minha irmã, metade do meu coração, por estar lá sempre que preciso.

À minha avó materna, por ter sido, desde sempre, a melhor pessoa que alguma
vez conheci.

À Maria João, pela força que me dá diariamente para que eu nunca desista.

Agradecimentos

À minha avó materna, que passou toda a sua vida comigo. Ela viu-me crescer, deu-me colo e certificou-se de que nunca me faltava nada. Sempre que está com as amigas lá do “sítio”, faz questão de lhes contar todas as peripécias do neto pelo continente. Sempre que me vê abraça-me, fruto da distância que nos separou ao longo de toda a minha formação académica. Ela ensinou-me que, para ser um grande Homem, teria de sacrificar algumas coisas, em prol da família e do amor pelos outros. Ela é, sem dúvida, um grande pilar e uma das pessoas mais importantes da minha vida.

Aos meus pais e à minha irmã, por terem tornado este sonho realidade e por nunca terem deixado de acreditar em mim. Por terem sido os melhores pais e irmã do mundo, por terem sido os melhores amigos que alguma vez pude ter e por sacrificarem tanto das suas vidas para que tudo isto fosse possível. Eles fizeram-me perceber que manter o coração forte é a única solução quando se está tão longe da família. Se não fosse o apoio deles, nada disto seria possível, pelo que lhes devo tudo nesta vida. São o meu grande orgulho!

À Maria João, pelo apoio e amor incondicionais até hoje. Este percurso não teria sido possível sem a ajuda dela e sem a força que me proporcionou todos os dias. Ainda bem que o meu coração é suficientemente grande e capaz para albergar um amor desta natureza, que me preencha e que seja parte integrante, e fulcral, de mim. Ainda bem, ainda bem.

Aos meus grandes amigos, por me terem socorrido nos dias mais complicados e nunca me terem desiludido. Por terem estado lá quando foi preciso, mesmo quando eu não tinha muito tempo para poder estar com eles. Felizmente, a amizade e o amor que lhes tenho superou, e supera, tudo isso.

À professora cooperante, Helena Abrunhosa, por ter acreditado no meu potencial enquanto professor. Por me ter dado a autonomia necessária nesta construção de identidade, quer pessoal, quer profissional. Pela paciência que demonstrou no meu acompanhamento e no aconselhamento constante ao longo do ano letivo. A partilha das suas experiências fez com que este EP se tornasse

mais valioso e importante. Ela foi uma peça fundamental em todo este processo, pelo que um simples obrigado nunca será suficiente.

À professora orientadora, Patrícia Gomes, por ter orientado todo este processo da melhor forma possível, ainda que eu tenha falhado em momentos cruciais. Pela perseverança neste processo e pela paciência demonstrada em todas as ocasiões. A visão jovem, da professora, sobre o ensino da EF, fez com que me identificasse com os seus ideais e as suas convicções.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, pelo acompanhamento diário em todo este processo, pelas sugestões e críticas ao meu trabalho, que me ajudaram a crescer e a moldar a minha identidade.

À escola cooperante e à sua comunidade escolar, por me terem recebido de braços abertos como se fizesse, desde sempre, parte daquela grande “família”.

À Tuna Musicatta Concontractile, pelo companheirismo e pelo acolhimento desde o primeiro dia em que entrei na faculdade. Serão sempre uma família que nunca esquecerei. A música uniu-nos e nunca nos irá separar.

Ao Orfeão Universitário do Porto, pelo Grupo de Fado Académico, por me terem proporcionado uma das experiências culturais mais ricas em que participei.

À professora Lurdes Ávila, por todo o carinho ao longo destes anos, principalmente na organização do Sarau “Música e Movimento”. Pela paciência, amizade e abertura espontânea com que me abordou e que mantém nos dias de hoje.

À professora Susana Soares, por ter incutido em mim o gosto pela escrita, pela literatura e por ter acreditado em mim quando ninguém já acreditava. Pela espontaneidade demonstrada nas suas aulas e pela exigência imposta no meu processo de formação.

À minha turma residente, por terem sido, na minha perspetiva, os melhores alunos do mundo. Sem eles, nada disto seria possível, pois acreditaram em mim desde o primeiro dia, apesar de todas as minhas falhas. Serão, para sempre, o meu grande amor.

Índice Geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Anexos	XVII
Resumo	XIX
Abstract.....	XXI
Abreviaturas	XXIII
1. Introdução	87
2. Enquadramento Biográfico.....	90
2.1. Autobiografia.....	90
2.2. Expectativas: pensamentos preliminares	92
2.3. Entendimento do Estágio Profissional.....	95
3. Enquadramento da prática profissional.....	98
3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional.....	98
3.2. O papel da escola na sociedade.....	99
3.2.1. A escola cooperante.....	100
3.2.2. Recursos Espaciais: um “quebra-cabeças”	101
3.2.3. Grupo de Educação Física (GEF).....	104
3.2.4. Núcleo de Estágio: um conjunto de peças fundamentais.....	105
3.2.5. A turma do meu coração	107
3.2.6. A turma partilhada.....	110
3.2.7. 1º Ciclo: uma experiência repetida	111
4. Realização da prática profissional	113
4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	113
4.1.1. Conceção: o ponto de partida para o planeamento.....	113
4.1.1.1. Programas Nacionais e sua fiabilidade	114
4.1.1.2. Planeamento	116
4.1.1.2.1. Planeamento Anual	117
4.1.1.2.2. Unidade Didática.....	119
4.1.1.2.3. Planos de aula	121
4.1.2. Realização	123

4.1.2.1.	Controlo de turma: preocupação inicial	123
4.3.2.1.1.	Regras e rotinas	125
4.1.2.3.	Organização e Gestão: as condicionantes do tempo de aula ..	126
4.1.2.4.	Instrução	129
4.1.2.5.	Feedback Pedagógico	134
4.1.2.6.	Ensino Por Níveis	137
4.1.2.7.	Modelos de ensino	139
4.1.2.9.	O processo avaliativo	144
4.2.	Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade	151
4.2.1.	O Badminton (Desporto Escolar)	152
4.2.2.	Visitas de Estudo	154
4.2.3.	Atividades Não Letivas na Escola	156
4.2.4.	Direção de turma	158
4.3.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional	159
4.3.1.	A relação entre a prática de Badminton e o desenvolvimento da coordenação Óculo-Manual e a aprendizagem no Badminton	159
4.3.1.1.	Resumo	159
4.3.1.2.	Abstract	160
4.3.1.3.	Introdução	161
4.3.1.3.1.	Relação entre o Badminton, o desenvolvimento das capacidades coordenativas e a respetiva aprendizagem	161
4.3.1.4.	Objetivo	164
4.3.1.5.	Metodologia	164
4.3.1.5.1.	Metodologia de Recolha	164
4.3.1.5.1.1.	Participantes	164
4.3.1.5.1.2.	Instrumentos	165
4.3.1.5.1.3.	Metodologia de análise	166
4.3.1.6.	Apresentação e Discussão de resultados	167
4.3.1.6.1.	Discussão dos Resultados	168
4.3.1.7.	Conclusão	169
5.	Conclusão com um olhar no futuro	171
6.	Referências Bibliográficas	173
	ANEXOS	XXV

Índice de Figuras

Figura 1 - Foto de grupo no museu do FCP	154
Figura 2 - Professores a utilizarem os escorregas em Amarante	156

Índice de Quadros

Quadro 1 – Valores de Referência do Hand Eye Coordination Test.....	166
Quadro 2 – Resultados obtidos da mediana e amplitude inter-quartil no teste de coordenação.....	167
Quadro 3 – Resultados obtidos da mediana e amplitude inter-quartil na aprendizagem	167

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Regressão Linear simples da TE da coordenação óculo-manual em função da TE da aprendizagem	168
---	-----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual de EF.....	XXV
Anexo 2 – Ficha de caracterização de aluno.....	XXVI
Anexo 3 – Estrutura do Plano de Aula.....	XXIX
Anexo 4 – Cartaz a anunciar os treinos de Badminton.....	XXX
Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Badminton	XXXI

Resumo

O Estágio Profissional é o culminar de uma das etapas mais enriquecedoras de todo o processo de formação para a docência. É nesta passagem, da teoria para a prática, que surgem as primeiras reflexões mais aprofundadas e cuidadas sobre este percurso, marcado pela imprevisibilidade do meio e do contexto escolar onde estive envolvido. O Estágio Profissional decorreu numa escola cooperante, situada no grande Porto, onde tive a oportunidade de crescer enquanto pessoa e enquanto professor. Este relatório é o reflexo escrito daquele que foi um dos percursos mais importantes na minha vida. Neste documento estão expressas as minhas vivências sob forma de reflexões sustentadas na bibliografia existente, assim como, estão expressos relatos das minhas experiências pessoais enquanto professor durante um ano letivo. O presente relatório está dividido em três áreas distintas. Numa primeira instância, remete-se para um capítulo biográfico e pessoal, em que são apresentadas as razões que me fizeram envergar por este caminho, assim como, as minhas expectativas e respetivo entendimento daquilo que é o Estágio Profissional. De seguida, surge uma secção dedicada ao enquadramento da prática profissional e à realização da mesma, onde surgem expostos os desafios encontrados ao longo do ano, desafios esses sempre preponderantes para o meu desenvolvimento enquanto professor. Depois é apresentada a área 2, relativa à participação na escola e à relação com a comunidade, onde discorro sobre a contribuição das atividades vivenciadas em contexto escolar para a minha formação enquanto professor. A última área incide sobre o meu estudo de investigação, que interliga o Badminton e o meio escolar, através de uma pesquisa relacionada com a temática da coordenação óculo-manual. Em suma, este documento pretende refletir todo o processo formativo de um estudante-estagiário e de ensino-aprendizagem dos alunos, que se desenrolou no último ano letivo, fruto de uma incansável busca pelo conhecimento, indispensável ao desempenho de um professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, REFLEXÃO.

Abstract

The professional practicum is the top stage of all the process of learning how to teach. Once you begin on the practical stage, the first thoughts about this procedure come alive, noticeable by the school environment I was working in. This internship took place at a school at Porto city, where I had the opportunity to grow as an individual and as a teacher. This report reflects one of the most important periods of my life, where I get to show you my opinions, based on the existent literature, and my personal experiences as a teacher throughout the past school year. This report is divided in three distinct areas. First, there's a biographic and personal chapter where I get to talk about the reasons that made me go this way, as my expectations and thoughts about what an internship is. Next, we have a whole section dedicated all my decisions and how I got to accomplish those, also talking about all the challenges I got to face. Area 2 is dedicated to the active participation in school and how that relates with the community, where I get to talk about the contribution of the school activities and how they got to shape me as a teacher. The last area is on my investigation study, that connects Badminton and the school environment, relating learning and hand eye coordination. Finally, this paperwork is about all the modelling process of a teacher over the past school year, outcome of this constant search for knowledge, that is so important to the performance of a Physical Education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL PRACTICUM, HAND EYE COORDINATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, LEARNING.

Abreviaturas

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AS** – Avaliação Sumativa
- DB** – Diário de Bordo
- DE** – Desporto Escolar
- DT** – Diretora de Turma
- EE(s)** – Estudante(s) Estagiário(s)
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FB** - Feedback
- GEF** – Grupo de Educação Física
- MCJI** - Modelo de Competência nos Jogos de Invasão
- MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MEJC** - Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- PA** – Plano Anual
- PC** – Professora Cooperante
- PEE** – Projeto Escolar Educativo
- PO** – Professora Orientadora
- RE** – Relatório de Estágio
- TE** – Taxa de evolução
- TEIP** - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TP** – Turma Partilhada
- TR** – Turma Residente
- UC(s)** – Unidade(s) Curricular(es)
- UD(s)** – Unidade(s) Didática(s)

1. Introdução

O Relatório de estágio (RE) surge como complemento fundamental e prioritário da unidade curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O RE nasce fruto de um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do último ano letivo numa escola cooperante, no qual incidiram reflexões constantes sobre os conhecimentos adquiridos e sobre as experiências vivenciadas diariamente num contexto nunca antes vivido. Este é o relato por extenso de todo o percurso de formação, numa perspetiva pessoal, subjetiva e, sempre que possível, apoiada na bibliografia existente congruente com os temas aqui retratados. O facto de ter sido um ano enriquecedor, agregador de uma etapa que se iniciou e de outra que finda, promove a exposição de reflexões construídas ao longo de todo este percurso.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Assim, é neste projeto de construção de identidade profissional que se passa para a prática todo o conhecimento adquirido ao longo da formação académica e se reconstrói novos saberes, numa viagem pelas redondezas da imprevisibilidade, também ela essencial para o crescimento pessoal e profissional do professor de Educação Física (EF).

Segundo as Normas orientadores da FADEUP (2016, p.3), o EP “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Desta forma, a orientação de todo este processo, assim como a sua consumação, só foi possível através do trabalho em conjunto com o núcleo de estágio (NE), com a professora cooperante (PC) e com a professora orientadora (PO). Segundo Wenger (2006), o contexto da prática permite estar

em congruência com o funcionamento do NE, pois dessa forma é possível a partilha das preocupações individuais e dos interesses comuns entre todos. O NE foi, sem dúvida, um porto de abrigo em dias mais complicados e também foi no seu seio que encontrei o ponto de partida essencial para dar o melhor de mim todos os dias, na busca do conhecimento e na luta incansável pela superação de todas as dificuldades que se opuseram.

Durante este ano letivo fui responsável por uma turma de 8º ano. Para complementar o meu EP partilhei uma turma de 6º ano com mais dois colegas de estágio e com a PC. Para além destas turmas, ainda lecionei aulas a uma turma de 4º ano, numa escola de 1º ciclo, pertencente ao agrupamento da escola cooperante.

O RE encontra-se dividido em vários capítulos e subcapítulos, iniciando com uma introdução e um enquadramento biográfico, mais pessoal, relativo àquilo que são as minhas expectativas e motivações, e com um entendimento acerca do EP. De seguida, abrange aquele que é o enquadramento de toda a prática profissional vivenciada, especificando o enquadramento legal e institucional do EP e, principalmente, o contexto da escola cooperante. Aí, são apresentados vários subcapítulos, que vão desde os recursos materiais à reflexão sobre as turmas que me foram atribuídas enquanto professor. Mais à frente surge a primeira área (Organização e gestão do ensino e da aprendizagem), inserida na realização da prática profissional. Neste capítulo é abordada a conceção, o planeamento e a realização propriamente dita de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como a respetiva avaliação. A área 2, que se sucede, diz respeito à “participação na escola e na comunidade” e aí são expostas as diversas formas de envolvimento da minha parte na escola, ao nível dos torneios, Desporto Escolar (DE) e visitas de estudo. Logo após a área 2, surge a área 3, destinada ao “Desenvolvimento Profissional”. É neste capítulo que se encontra o estudo de investigação, que incide sobre a prática de Badminton em contexto escolar. Por fim, é apresentado o último capítulo, intitulado “Conclusões e perspetivas futuras”, onde constam as minhas últimas impressões sobre aquele que foi um dos anos mais empolgantes da minha vida e onde deixo, de forma clara, as minhas ambições para esta nova etapa da minha vida que se avizinha.

Assim, de uma forma geral, o RE revela-se como sendo um documento imprescindível na agregação daquelas que foram as minhas preocupações, as minhas ideias e as minhas ambições enquanto professor de EF, durante o último ano letivo.

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Autobiografia

Sempre respirei desporto. Nasci a 12 de março de 1992 na cidade do Funchal, ainda que seja natural da zona norte da ilha, mais precisamente de Santana, conhecida pelas casas típicas em formato triangular. Com efeito, foi na “pérola do Atlântico”, mais conhecida por Ilha da Madeira, que desenvolvi ao longo dos anos o gosto pelo desporto. Desde tenra idade (6 anos) que comecei a praticar desporto, nomeadamente futebol, por influência do meu pai, que era grande adepto e praticante desta modalidade. Portanto, foi lá no clube da “terrinha” que desenvolvi esta paixão pelo desporto e pelos benefícios que este acarreta, quer a nível social, quer a nível cognitivo. De facto, hoje, posso afirmar que os grandes amigos que fiz durante toda a minha vida foram fruto da minha participação enquanto atleta federado – daí que o desporto tenha tido, e ainda continue a ter, um papel importante no meu quotidiano. A EF, enquanto disciplina curricular, foi também uma mais-valia no desenvolvimento deste gosto pelo Desporto, onde acabei por ter a sorte de ter excelentes professores, afáveis e extremamente competentes nas funções que desempenhavam enquanto agentes do desporto e docentes. Como experiências desportivas, passei pelo Badmínton, enquanto atleta federado e atleta do DE, sendo campeão regional do DE por duas vezes consecutivas.

Apesar desta paixão pelo desporto, o curso de desporto nunca esteve nas minhas primeiras ponderações, uma vez que a outra metade da minha cabeça tinha outra paixão: os aviões. Face a essa paixão, sem precedentes e um pouco descomedida, frequentei o 1º ano da licenciatura de Engenharia Aeronáutica na bela cidade da Covilhã. Após um ano à experiência, e sem ter gostado do curso, optei por concorrer novamente à universidade, desta vez para Ciências do Desporto, na FADEUP, onde entrei na 1ª opção. A decisão não poderia ter sido a melhor. Finalmente iria estudar algo de que tinha a certeza que realmente gostava, que me dava bastante gozo e que sempre fez parte da minha vida.

Já durante a licenciatura, optei pelo ramo de Exercício e Saúde, mais vocacionado para os ginásios, terceira idade, crianças e jovens. Este foi um ramo que me permitiu alargar alguns horizontes, uma vez que tive vários contactos com diferentes realidades, expondo-me às mais variadas situações de

aprendizagem. Principalmente, porque tive a sorte de o meu estágio curricular ter sido realizado no projeto ACORDA, um projeto que visa criar um ambiente ativo para a infância/adolescência, favorecendo um estilo de vida mais saudável em crianças com índices positivos de obesidade. Este foi um ano vivenciado em duas escolas, onde lecionava aulas com base em jogos pré-desportivos e circuitos de força, sempre com o objetivo de colocar as crianças em exercitação. Esse ano foi, assim, muito importante para mim porque permitiu-me reconhecer o gosto por trabalhar com esta faixa etária, cada vez mais necessitada e importante, ora não fossem eles o futuro da nossa sociedade. Esta envolvência com faixas etárias mais novas despoletou em mim o interesse pelo ensino, ainda que este não fosse, de todo, inexistente. O gosto pelo desporto que me acompanhou a vida inteira, começara a fazer sentido e, o facto de ter tido excelentes professores de EF, durante toda a minha formação, também despertou sempre a minha atenção. Durante os meus anos de escola, principalmente no secundário, por várias vezes dava por mim ajudar os meus colegas nas aulas de EF, sem que fosse solicitado para tal. Esta vontade de querer ajudar os colegas e de saber fazer mais e melhor fez crescer em mim a vontade de um dia desejar ser professor. Todas estas experiências permitiram-me olhar para a EF de uma outra forma e pensar sobre o que realmente de benéfico poderia extrair de todas essas aulas.

Quando concorri ao mestrado de ensino, já havia recebido vários *feedbacks* (FBs) de colegas de anos anteriores e também alguns professores já nos tinham dado algumas indicações relativas ao mestrado, por isso foi fácil adaptar-me ao contexto. Embora estivesse sempre ciente do trabalho que havia pela frente, o 1º ano de mestrado foi, provavelmente, o mais complicado de toda a minha vida académica, devido à exigência que nos era imposta e à imprevisibilidade que o contexto escolar nos proporcionava. Por outro lado, foi o ano em que senti que houve uma aprendizagem mais enraizada de todo o conteúdo, sempre muito abrangente e ligado, obviamente, ao ensino da EF. Esse primeiro ano de mestrado serviu-me, também, para perceber que a Natação e a Ginástica, por exemplo, são das minhas modalidades preferidas para lecionar, ainda que o meu contacto com elas na minha juventude tivesse sido pouco ou nenhum. Relativamente aos desportos coletivos, à exceção do andebol que não

correu como esperava, terminei o 1^o ano de mestrado com bastante vontade de os lecionar e, inclusive, de os jogar com alguma proficiência.

Adicionalmente, importa referir que sempre fui uma pessoa muito ativa na comunidade, procurando sempre associar-me a algumas associações, que me rodearam ao longo de toda a minha vida académica: a) fiz parte da Associação de estudantes da FADEUP, no sector comercial, estando mais ligado ao *design* de cartazes e à promoção de eventos, bem como às participações nas assembleias gerais, na tentativa de defender sempre os direitos dos alunos; b) faço parte da tuna masculina da FADEUP (Tuna Musicatta Contractile), na qual cultivo outra das minhas paixões: a música; c) faço parte de uma das organizações estudantis mais antigas do Porto, o Orfeão Universitário do Porto, em que sou membro ativo do Grupo de Fado Académico e cultivo, novamente, a minha paixão pelo Fado de Coimbra enquanto cantor. Neste momento, encontro-me a lecionar aulas de Natação no centro de desporto da Universidade do Porto, algo que me dá imenso gosto e que me preenche enquanto pessoa.

Em suma, todas estas experiências me permitiram adquirir valências importantíssimas, quer a nível pessoal quer a nível profissional, tais como o sentido de responsabilidade, a capacidade de gestão e organização, o reforço da minha própria autonomia e um melhor controlo emocional para ultrapassar os obstáculos provenientes do EP.

2.2. Expectativas: pensamentos preliminares

O ano do EP era o ano pelo qual mais ansiava durante todo o meu percurso académico. Sabendo de antemão a “crise” que atravessa o ensino, ainda submisso a assuntos parlamentares, torna-se assustador a hipótese de nunca poder vir a lecionar a tempo inteiro numa escola. Ainda assim, esse medo acabava por ser irrelevante perante a minha vontade inabalável de querer ir sempre mais além e o meu desejo de ser professor de EF. Apesar da baixa empregabilidade desta área, o arrependimento por estar a frequentar este curso nunca surgiu, por mais dificuldades que tenha encontrado. Sempre tive plena consciência do quanto árduo iria ser o ano do EP, pela variabilidade de situações que iam ocorrer, num contexto completamente diferente daquele a que estava habituado. Por esta razão, tornou-se imprescindível, ao longo do tempo, realizar

introspeções sucessivas de forma a garantir uma racionalidade dos meus atos, quer seja enquanto professor, quer seja como pessoa.

Numa primeira instância, o medo, que andava de mãos dadas com a ansiedade, era mais forte do que qualquer outro sentimento, pela nova etapa que se avizinhava. A escolha da escola, enquanto primeira opção para realizar o meu EP, foi maioritariamente aleatória, dado que não conhecia a escola e não tinha quaisquer informações relativamente à mesma. Confesso que a falta de pesquisa da minha parte revelou ser uma agravante para aquele estado de ansiedade inicial.

Uma das maiores dificuldades que senti no início do EP foi desassociar-me do papel de aluno, para tentar ser professor. Confesso que esperava que esta dissociação ocorresse rapidamente, fruto de um processo novo de formação inicial que iria começar, mas tal não aconteceu. Na verdade, foi difícil para mim interiorizar que existiriam momentos em que necessitaria de ser mais professor do que aluno e outros em que precisaria de ser mais aluno do que professor. Assim, surgiu a necessidade de mudar de mentalidade rapidamente e de colocar mãos-à-obra. Inicialmente, não me via como um professor, pelo que a minha presença na escola era passiva, uma vez que tinha algum receio de interagir com os restantes professores. A própria entrada na sala dos professores era caracterizada por ser um momento de desconforto, uma vez que tinha receio dos olhares desconhecidos de quem lá estivesse presente. A partir da primeira semana, comecei a adotar outra postura, mais formal e a ser mais interventivo na comunicação com os restantes professores, deixando assim de lado uma faceta mais passiva, de aluno, e passando a ter uma atitude mais ativa, como professor.

As minhas expectativas relativamente ao meu papel enquanto professor foram sempre muito humildes. Sabia que trazia uma base sólida da licenciatura e do mestrado, fruto de uma formação académica complexa, completa e focada no essencial. A preparação que tive na faculdade durante os anos anteriores revelou-se essencial para ultrapassar alguns dos obstáculos encontrados. A exigência e a qualidade de ensino dos docentes da FADEUP fizeram com que também fosse um professor exigente com os meus alunos, dando muita importância ao “saber fazer” e ao “saber estar”, competências que fui interiorizando ao longo de todo o meu percurso académico.

Assim que entrei pela primeira vez na escola sabia que estava por minha conta, embora sempre em harmonia com as orientações do NE, e que a minha autonomia seria o meu grande suporte para poder adaptar-me àquele meio. A receção calorosa por parte de todos os professores, através de uma sessão de boas vindas, deixou-me mais à vontade para enfrentar este grande desafio do EP. O meu desejo, desde o primeiro dia, era que me recebessem de braços abertos, de forma equitativa. Esperava que estivessem abertos às minhas opiniões e às minhas ideias, pois, além de contar aprender muito com eles, esperava também que pudessem aprender comigo, independentemente da minha inexperiência.

Relativamente às infraestruturas da escola, esperava poder ter as condições essenciais à prática da EF. Sabia que eventualmente poderia encontrar um espaço exterior, um pavilhão gimnodesportivo e um espaço que me permitisse lecionar modalidades como a ginástica ou a dança. De facto, foi exatamente isso que encontrei. Não encontrei uma escola perfeita, é certo, mas dei de caras com uma escola mais do que preparada para poder proporcionar aos alunos uma vivência rica e completa de EF. Infelizmente, o ginásio mais pequeno revelou-se um problema numa fase inicial, defraudando em parte essas expectativas. No que toca aos materiais existentes, confesso que não esperava encontrar tanto material para tantas modalidades diferentes. Esperava encontrar o básico, principalmente, para as modalidades nucleares. De facto, a escola tem um leque vasto de materiais para diversas modalidades, permitindo um ensino diversificado e rico.

No que concerne à PC, pretendia que esta fosse uma professora honesta e crítica relativamente ao trabalho que seria desenvolvido por mim ao longo do ano. Que fosse um agregado de experiências e de saberes que me permitisse solicitar ajuda sempre que estivesse em situações difíceis. Assim, foi no diálogo e na partilha dessas mesmas experiências e desse mesmo conhecimento que encontrei alguém que foi sempre uma mais-valia para todo o processo que se estava a desenrolar.

No que diz respeito à PO, ambicionava que me indicasse o caminho certo a seguir, munida dos mesmos princípios e valores da PC, ou seja, que efetuasse um trabalho de acompanhamento constante ao longo de todo o processo,

lançando questões e corrigindo os erros que eventualmente nascessem da prática, estando sempre aberta ao diálogo e à troca de ideias.

Os meus colegas de estágio foram pilares essenciais durante todo este processo. O companheirismo e a amizade diária animaram-me nos momentos mais complicados e intensos. Numa primeira fase, o meu desejo era que pudéssemos trabalhar em conjunto, independentemente das nossas diferenças, quer enquanto pessoas, quer enquanto professores. A ideia principal seria sempre fortalecer essa ligação e o ponto comum aos três: o gosto pela EF.

No que diz respeito aos alunos, as expectativas eram baixas. Sabia que estava a entrar numa escola cujo contexto social era problemático, pelo que esperava encontrar alunos com muitos problemas trazidos de casa. Todos estes fatores imprevisíveis e incontroláveis fizeram com que não criasse expectativas elevadas neste domínio, sob pena de me deparar com um cenário completamente caótico, e sabia, contudo, que o facto de lecionar aulas ao 2º e ao 3º ciclos iria dar-me uma formação final mais completa e abrangente, independentemente da constituição das turmas e das individualidades que lá iria encontrar.

Em suma, e olhando para aquilo que eram as minhas expectativas iniciais, creio que posso afirmar que estas foram superadas para além daquilo que alguma vez imaginei. Ter, desde o início deste percurso, os pés bem assentes na terra, permitiu-me ter uma visão mais real daquilo que poderia eventualmente encontrar. Relativamente ao futuro, pouco tenho a dizer. Sei que procurarei sempre a excelência e será o gosto pela EF que caminhará comigo lado a lado, der por onde der.

2.3. Entendimento do Estágio Profissional

O EP foi o início de uma das etapas mais fulcrais de toda a minha formação académica, uma vez que no contacto com a realidade escolar cresci enquanto pessoa e enquanto professor. Esta aventura desenfiada pelo caminho do ensino revelou-se palco de muitas experiências inesperadas, aliciantes e, acima de tudo, complementares de uma formação académica rica e completa, dado que este processo me permitiu vivenciar na prática todo o

conteúdo académico adquirido anteriormente, proporcionando a aquisição prática de competências relacionadas com a profissão.

Segundo Batista e Queirós (2013, p.44), “Durante o Estágio Profissional, o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática”. É nesta premissa que facilmente se percebe que o EP acaba por ser o elo entre aquilo que se absorveu durante a formação académica prévia e a realidade factual, onde se colocam em prática as nossas competências profissionais prontas a serem testadas e moldadas. Segundo Nóvoa (2009), estas competências abrangem a capacidade de compreender os sentidos da instituição escolar, de integrar-se na profissão aprendendo com os colegas mais experientes, de efetuar um registo das práticas e uma reflexão acerca das mesmas e de avaliar de forma a aperfeiçoar a competência docente.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o EP é visto como um ponto central na formação de professores, pois é nele que o professor se consciencializa dos aspetos indispensáveis da profissão docente na construção da sua identidade profissional. Esta construção de identidade profissional, ainda que iniciada muito antes do EP, complementa-se no terreno, já enquanto professores, num contexto real e supervisionado, mediante as diretrizes superiores e as normas que a idealizam. Pimenta (2005, p.70) afirma que “a finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve colocar o estágio como polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá constituir-se numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola”. Assim, torna-se evidente que esta aproximação à realidade abre, de facto, novos horizontes sobre os contextos escolares que eventualmente se poderão encontrar pelas escolas do país. Esta aproximação, ainda que meramente temporária, dá-nos as ferramentas necessárias para encarar qualquer experiência futura, equiparada ou não à experiência do EP. Principalmente, porque nos permite experienciar vários níveis de ensino, abrangendo um grande leque de faixas etárias, e fomentando em nós a necessidade de adotar diferentes posturas e atitudes de acordo com o contexto em que estamos a lecionar. Para tal, é necessário que haja uma reflexão e uma análise constante sobre aquilo que decorre. Esta

reflexão, para além de ser introspetiva, pode basear-se em diálogos constantes com os professores que nos rodeiam, principalmente com a PC. Batista et al. (2014), referem que o EP serve como base de aprendizagem não apenas para o estudante-estagiário (EE), mas também para os professores que trabalham com os mesmos.

Em suma, o EP é o culminar do relacionamento entre a teoria e a prática, em que “a teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e [em] que a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, numa prática culminante no horizonte da teoria” (Bento, 1995, p.51). É no conjunto de todas estas aprendizagens, congregando estas informações, que nos vamos construindo enquanto professores.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional

O EP faz parte de uma UC pertencente ao 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF da FADEUP, regulamentado pelas Normas Orientadoras e pelo próprio regulamento da UC do EP. Para além destes documentos, o EP rege-se ainda pelo regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e pelo regulamento geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto. O EP é constituído por duas componentes: o estágio na escola e o RE.

No que toca ao funcionamento do EP, há inicialmente uma candidatura das instituições de ensino onde é possível realizar o EP. Mediante as exigências dos critérios pré-definidos, são então distribuídos os estudantes estagiários pelas escolas cooperantes, constituindo-se assim, núcleos de estágio de dois a três elementos, delegados a uma PC e a uma PO.

Toda a estrutura do EP e a forma como este funciona estão de acordo com as orientações legais do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Ainda dentro dos parâmetros legais, de acordo com o Artigo 3º do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, para desempenhar a função de docente é obrigatório estar habilitado como docente. Para tal, no artigo 17º do mesmo decreto, o grau de mestre em causa apenas poderá ser concedido mediante a conclusão do ciclo de estudos de mestrado, obtendo aprovação completa nas unidades curriculares.

Ainda a respeito do enquadramento institucional, o EP engloba diversas tarefas que se enquadram nas seguintes áreas²:

Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”;

Área 2 – “Participação na escola e Relações com a comunidade”;

Área 3 – “Desenvolvimento profissional”;

² Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP (2016-2017).

Assim, a Área 1 engloba a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino de todo o processo de ensino-aprendizagem decorrente, de forma a regulá-lo de acordo com as diretrizes da disciplina de EF. A área 2 abrange “(...) todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário (EE), tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”³. Por último, a Área 3 diz respeito ao desenvolvimento das competências profissionais, “numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação” (Batista & Queirós, 2013, p.39).

Segundo as normas orientadoras (2016-2017, p.3), entende-se o “EP como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade”.

Assim, facilmente se entende a dimensão que o EP emprega a todo este processo evolutivo e gradual. Cabe-me, portanto, assumir as rédeas deste percurso e ir, cada vez mais, em busca de mais conhecimento e de novas estratégias, sem descurar os valores que me identificam enquanto pessoa, e visando sempre um futuro digno, longe dos demais obstáculos que até então já surgiram.

3.2. O papel da escola na sociedade

É irrevogável o papel que a escola tem na sociedade que conhecemos hoje em dia. Segundo Ferreira e Santos (2007, p. 17) “aprender é uma atividade natural e espontânea em qualquer ser humano. Desde que nascemos que exercemos essa função”. Para que esta necessidade possa ser suprida, a escola surge como sendo um centro de formação para a cidadania, ao mesmo tempo que promove a aprendizagem de diversos conteúdos relativos a diferentes áreas. Neste sentido, a escola forma cidadãos informados com os valores morais

³ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP (2016-2017).

que se consideram como certos e fundamentais, para que aqueles consigam viver em sociedade, visando uma integração social espontânea (Canário, 2005).

Todos estes conhecimentos vitais adquiridos em contexto escolar nos permitem viver em conformidade com as leis morais socialmente aceites, tornando cada indivíduo um ser único e envolto nas crenças que se pensa serem as mais corretas. Esta busca daquilo que está correto, na ambição de formarmos cidadãos competentes, que assumam as suas escolhas e as suas responsabilidades no seio da comunidade em que estão inseridos, nunca se esgota e será sempre permanente. Assim, os “professores têm o dever de educar os nossos alunos não apenas ao nível da disciplina e matéria que têm de ensinar, mas antes de uma forma integral, promovendo valores e crenças, tais como, respeito, espírito de grupo ou equipa e capacidade de superação” (Bento, 2003).

Em suma, a escola, tal como a conhecemos hoje em dia, agrega o saber e o conhecimento adquirido através das suas próprias circunstâncias ao longo do tempo. Felizmente, continuará sempre em evolução e em expansão, de forma a poder proporcionar um ensino de boa qualidade, justo, inclusivo e focado no essencial.

3.2.1. A escola cooperante

Quando fiz a primeira visita à escola, ia completamente às escuras. Sem saber o historial da escola, sem saber em que contexto se inseria e sem saber como era constituída. O tempo foi passando e sentia-me cada vez mais em casa, dia após dia, como se tivesse ali andado toda a minha vida. Ora, a escola cooperante faz parte de um agrupamento com o mesmo nome e está inserida na rede de escolas do programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que entrou em vigor no ano de 1996, criado pelo Ministério de Educação. O contexto social debilitado em redor é uma das razões pelas quais esta escola se insere no programa TEIP. Muitos dos alunos pertencem a famílias com dificuldades financeiras, cuja educação familiar nos remete para um clima de pobreza e de desinformação. Assim, é na transmissão de valores e de educação que o programa TEIP assenta, tentando combater a indisciplina e o insucesso escolar, visto ser uma escola onde são frequentes processos

disciplinares e muitas reprovações. Neste âmbito, ao nível do projeto educativo da escola (PEE), este assenta numa consciencialização constante por parte dos alunos relativamente à importância da escola no meio.

A escola situa-se na cidade do Porto e é a sede do agrupamento, estando rodeada de vários bairros sociais. Ela serve, ainda, como referência para a multideficiência, tendo sempre presentes vários terapeutas.

Deste agrupamento fazem parte quatro instituições: três Escolas Básicas do 1º Ciclo e Pré-Escolar e uma escola básica do 2º e 3º ciclos. A escola que me acolheu este ano foi fundada em 1970 e nessa altura era a única escola preparatória do Porto sem instalações próprias. Por volta de 1987, a escola mudou para as instalações onde se encontra nos dias de hoje.

De acordo com aquela que é a organização da escola, esta é gerida através dos órgãos de gestão: o diretor, o Conselho Administrativo, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico. O órgão com mais poder é o Conselho Geral, liderado pelo presidente. Para além dos órgãos de gestão, existem vários departamentos, pertencendo a EF ao departamento de expressões.

No âmbito da EF, esta possui um regulamento próprio que serve como normas de conduta, que exprimem as ações que os alunos devem ter em contexto de aula de EF, assim como dentro dos espaços desportivos.

A escola é composta por quatro polos, ou secções, um pavilhão gimnodesportivo, onde se insere também um ginásio, um campo de jogos exterior e um átrio geral.

De uma forma geral, a escola proporciona condições satisfatórias para um ensino de qualidade, quer ao nível de EF quer ao nível das outras disciplinas.

3.2.2. Recursos Espaciais: um “quebra-cabeças”

A gestão dos espaços disponíveis para lecionar a disciplina de EF foi um “quebra-cabeças” até ao 2º período. Independentemente da hora do dia, estavam sempre, no máximo, duas turmas em atividade, repartidas pelos espaços disponíveis. No primeiro período, as turmas estavam a ter aulas no pavilhão gimnodesportivo ou no exterior porque, por largo tempo, o ginásio pequeno teve vários problemas de segurança, pelo que era interdito lecionar aulas de EF naquele espaço. Para além de um espelho partido, em risco de

colapsar, o próprio piso apresentava algumas farpas de madeira, que colocariam em perigo a integridade física dos alunos. Desta forma, e não tendo a possibilidade de lecionar as aulas nesse espaço, a solução passaria pelo pavilhão ou pelo campo de jogos exterior, uma vez que nunca repartiríamos o mesmo espaço pelas turmas, independentemente de estarmos no pavilhão ou no exterior.

O facto de o espaço do ginásio ter estado degradado durante largos meses revelava um desinteresse das autoridades competentes pelos utilizadores do espaço e pela prática da atividade física, uma vez que este era um espaço utilizado não só pelos alunos da escola, como também por atletas externos. Ainda que os culpados pela degradação sejam conhecidos, ou não, não se compreende que passe tanto tempo sem que tenha existido uma solução para este problema. Ora, tendo em conta o desenrolar desta situação, o grupo de educação física (GEF) optou por lecionar aulas apenas no campo de jogos exterior e no pavilhão. Num primeiro momento, esta ideia pareceu-nos muito boa, uma vez que cada turma tinha ao seu dispor um espaço considerável, em boas condições para a prática do exercício físico. Mas o grande problema de toda esta situação prende-se com o espaço exterior, tendo em conta que este está severamente dependente das condições meteorológicas. Assim, sempre que estas não permitissem uma aula no exterior, a turma ficava sem aula, podendo deslocar-se para uma sala de aula, ou não, mediante a disponibilidade da escola de fornecer esse espaço. A decisão tomada pelo GEF vai ao encontro disso mesmo: não lecionar aulas quando as condições não o permitem. Esta decisão teve como pressuposto impor alguma pressão sobre os encarregados de educação, para que estes pudessem insurgir contra o facto de não haver aula, na esperança de que o problema do ginásio fosse resolvido. Se à primeira vista esta medida parecia ser demasiado exagerada, a mesma poderia ser também vista de outra perspetiva. Era inadmissível que uma escola pública não recorresse de todos os meios possíveis para consertar um espaço que deveria de estar há muito tempo em boas condições. Felizmente, e após algum tempo, o ginásio foi reparado, apresentando boas condições para lecionar as aulas.

Enquanto no primeiro período, sem a utilização do ginásio, havia a possibilidade de não lecionar aulas, esta possibilidade deixou de existir quando o ginásio foi totalmente reparado. A partir daquele momento, surgiu a

necessidade de reformular o plano anual (PA) e o *roulement*⁴ de instalações. Agora, tínhamos disponíveis três espaços para lecionar aulas de EF: o pavilhão, o ginásio e o campo de jogos exterior. Uma vez que cada espaço era ocupado apenas por uma turma (decisão deliberada pelo GEF), a rotação pelo pavilhão e pelo ginásio era feita por semanas: numa semana uma turma poderia utilizar o pavilhão e na outra teria de utilizar o ginásio, e assim, sucessivamente. Desta forma, na impossibilidade de lecionar as modalidades coletivas no ginásio, face ao espaço limitado, ou não sendo possível utilizar o exterior face às condições meteorológicas, estas modalidades só seriam lecionadas de duas em duas semanas, aproveitando a semana em que o pavilhão estivesse disponível. Esta gestão de espaços provocou interrupções na lecionação das modalidades, uma vez que estas eram interrompidas pela falta de espaço adequado para a lecionação das mesmas. A introdução de várias modalidades, num curto espaço de tempo, prejudicou a aprendizagem da minha turma, uma vez que era realizada a introdução de conteúdos cujo tempo de exercitação era limitado e intermitente. Assim, o *roulement* revelou-se um elemento condicionador na gestão do PA e das respetivas unidades didáticas (UDs).

Por outro lado, a escola apresentava materiais em excelentes condições para as aulas de EF. Para além da boa qualidade dos materiais, sempre houve grande variedade dos mesmos, abrangendo várias modalidades e atividades. De acordo com Costa (2008), o facto de a escola possuir material em boas condições e equipamento diversificado é um bom indicador para se ter resultados satisfatórios provenientes das aulas.

Apesar de todos os constrangimentos, considero que as condições, de uma forma geral, foram boas durante todo o ano. Logo, não tenho qualquer dúvida de que a diversidade do material e a boa qualidade do mesmo foram potenciadores de um ensino mais completo.

⁴ *Roulement* – Sistema rotativo de espaços disponíveis para as aulas de EF.

3.2.3. Grupo de Educação Física (GEF)

De acordo com Correia (2007), o GEF possui um papel crucial na escola, envolvendo os professores nas decisões a serem tomadas relacionadas com a mesma.

Fazer parte de um GEF pareceu-me, à primeira vista, uma ideia vantajosa, mas ao mesmo tempo aterradora. Se por um lado havia a perfeita noção de que iria aprender muito com quem tem mais anos de experiência, por outro surgia a pressão para não cometer qualquer erro, sob pena de ser julgado pelos restantes professores. Ainda assim, de uma forma geral, não poderia ter, a meu ver, um GEF mais acolhedor e humano.

Na escola cooperante, o GEF pertencente ao departamento de expressões, é constituído por sete elementos, uma vez que quatro deles são professoras e três são estagiários.

As reuniões e as decisões tomadas ao longo do ano foram maioritariamente discutidas nas diversas reuniões de departamento que existiram nesse período de tempo:

“No primeiro dia de reunião de grupo de EF foram discutidos vários pontos que viriam a condicionar o nosso trabalho ao longo do ano. A discussão destes pontos revelou-se importante, na medida em que o nosso plano anual depende da gestão de espaços e recursos disponíveis.” (Diário de Bordo (DB) – 6 de setembro de 2016)

Uma vez que o PA (ver anexo I) já estava deliberado pelo GEF, ou seja, antes de nós (estagiários) entrarmos na escola, não foi necessário deliberar sobre o mesmo *a posteriori*.

Neste ano letivo, ficou patente o profissionalismo dos professores pertencentes ao GEF. Todas as decisões tomadas visaram o interesse dos alunos, pela melhoria do ensino, pela promoção do desporto e da escola. Os objetivos alcançados só foram possíveis graças à ambição diária destes professores, de proporcionarem aos seus alunos um ensino de qualidade e uma imensidão de novas experiências. Assim, foi ótimo sentir-me integrado neste grupo desde o primeiro dia:

“Senti-me extremamente bem-recebido, quer seja pelos restantes professores, quer seja pelas professoras do nosso grupo. Senti, desde aí, um sentimento de pertença àquela escola, como se já lá fosse professor há algum tempo.” (DB – 5 de setembro de 2016)

Esta receção permitiu-me partilhar experiências, ouvir histórias, receber conselhos e aprender com aqueles que já possuem largos anos de serviço, muitos deles conseguidos na escola cooperante.

3.2.4. Núcleo de Estágio: um conjunto de peças fundamentais

De acordo com Batista e Queirós (2013), o NE é constituído por uma PC, a PO e três EEs, caracterizado por um trabalho em equipa que se desenvolve ao longo do ano. A partilha de informações, opiniões, sugestões e críticas é vital para que o processo de ensino-aprendizagem prossiga de forma fluída e de acordo com as normas que lhe estão inerentes.

Segundo Albuquerque et al. (2014, p. 145), “o professor cooperante surge referenciado na literatura especializada, como um dos grandes intervenientes no processo formativo. Assumem o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-se e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente”. De facto, a PC foi incansável durante todo o ano, sendo uma professora muito competente e sempre atenta a tudo. Era possível verificar nela a paixão pela EF e o desejo de melhorar o ensino, na sua globalidade, dia após dia. A PC foi sempre uma professora que nunca soube estar parada e, sempre preocupada com os seus alunos, atendeu às inúmeras reuniões com os encarregados de educação, necessárias para resolução de certos problemas. E, para além do seu trabalho enquanto professora de EF, foi dinamizadora de muitas atividades no âmbito escolar, quer dentro da escola quer fora dela. A PC foi uma peça fundamental em todo o meu processo formativo, dando-me total liberdade para implementar as minhas ideias e corrigindo-as quando considerava que deveria de o fazer, criticando-as de forma saudável e

construtiva, para que pudesse aprender com o erro e melhorar numa próxima vez. O questionamento constante e as conversas nas reuniões de estágio impuseram em mim a vontade de ir em busca de mais conhecimento, refletindo sobre as diversas questões e obrigando-me a crescer enquanto professor.

Para além da PC e da PO, agentes cruciais em todo este processo, existiram outros elementos igualmente importantes. Quando realizei a candidatura para as escolas, um dos pontos fulcrais na decisão das opções foi o eventual grupo de estágio. Assim, as opções que escolhi foram tomadas em conjuntos com outros amigos, colegas, na esperança de que pudéssemos ficar todos juntos. Infelizmente, tal não aconteceu. Acabamos por ficar separados, em escolas separadas, ainda que nada disso impedisse a amizade e o apreço que tenho por eles até hoje. Sem saber com quem iria contar durante o meu ano de EP, a ansiedade instalou-se. Saber, de antemão, que ter um grupo de estágio coeso e orientado para os mesmos objetivos seria uma ferramenta muitíssimo útil para um ano de sucesso. Mas fiquei surpreso, e feliz, por saber que tinha ficado num grupo de estágio com colegas que já conhecia. Um dos colegas já tinha estado na minha turma, no primeiro ano do mestrado, pelo que essa conexão de amizade e companheirismo já estava presente muito antes de entrarmos na escola cooperante. Para além do mais, ele era uma pessoa que tinha sido aluno nesta mesma escola, algo que viria a revelar-se muito útil na orientação geral pela escola. Esta afinidade permitiu que fôssemos amigos e colegas, partilhando ideias conjuntas, sugerindo novas atividades e discutindo a EF no geral. Assim, foi com ele que desabafei algumas frustrações ao longo do ano, onde procurei ouvir todas as opiniões para na posterioridade poder debatê-las. Relativamente ao meu outro colega de estágio, possuo uma boa relação com ele. Considero que a nossa relação como colegas não foi tão forte como a que preservo com o primeiro, mas reconheço a sua humildade e esforço durante todo o ano de EP. O facto de ambos terem uma turma do 9º ano fez com que estivessem mais em sintonia entre eles, comparativamente a mim. Nesse aspeto, confesso que houve determinadas alturas em que desejava poder ter alguém que lecionasse a uma turma de 8º para partilhar ideias mais específicas. Ainda assim, tenho de reconhecer o esforço incansável da parte deles e a sua compreensão, em todos os momentos mais complicados. Hoje, tenho a certeza de que ficaram registados momentos únicos e inigualáveis, definidos pela

singularidade de cada um de nós, fruto de ideias convergentes e, por vezes, até mesmo divergentes. Resumindo, foi com muito orgulho que partilhei um dos anos mais importantes da minha vida com eles. Todos os momentos de seriedade, de risos e de partilha fizeram com que fosse possível chegar até ao fim, de cabeça erguida, e pronto para novas aventuras. Aquilo que sou hoje, enquanto professor, devo-o, em grande parte, aos meus colegas de estágio, por terem incutido em mim a necessidade de refletir sobre determinados assuntos para os quais não tinha resposta e por terem estado sempre de ouvidos bem abertos para ouvirem as minhas ideias e sugestões.

3.2.5. A turma do meu coração

A caracterização global da turma foi, sem qualquer dúvida, um dos pontos mais aguardados até lecionar a primeira aula de EF no EP. O nervosismo de não saber com o que poderia contar criava em mim, à medida que os dias iam passando, um manto de expetativas. Sem saber aquilo que me esperava, o objetivo passava por manter as minhas expetativas num nível baixo, sob pena de não encontrar aquilo que estava à espera. Uma vez que a escola se encontra inserida num meio repleto de dificuldades sociais e financeiras, esperava que os meus alunos fossem um reflexo disso mesmo. Esperava encontrar alunos com comportamentos completamente desviantes e com níveis baixos de concentração e atenção.

Os meus alunos da turma residente (TR) foram, desde o primeiro dia que os conheci, o meu grande foco para todas as decisões tomadas. Segundo Bento (2003), “o aluno é o principal campo-de-ação-pedagógica do professor, razão pela qual devemos conhecer o mais detalhadamente possível as situações concretas da sua vida”. Com efeito, sabia que só iria conhecer os meus alunos, ao pormenor, com o passar do tempo, fruto das imensas horas que iríamos passar juntos. Senti, como é óbvio, a necessidade de apressar esse processo, para que pudesse orientar as minhas aulas de acordo com aquilo que percecionava em relação a eles, entregando-lhes uma ficha de caracterização logo no início do ano letivo. Roldão (1995) refere que a caracterização da turma deverá ser feita logo no início do ano letivo, de forma a obter as informações necessárias a um planeamento contextualizado.

Antes de avançar com esta caracterização, procedemos à delegação de algumas turmas da PC pelos três EEs, sendo que cada um ficou com uma TR e o núcleo com uma turma partilhada (TP). Assim, em reunião de grupo de estágio, foi-me delegada uma turma de 8º ano, sendo que a TP entre os EEs seria de 2º ciclo, um 6º ano. As primeiras informações que obtive sobre a TR chegaram-me sob a forma de uma ficha de caracterização, no conselho de turma, e as primeiras impressões não foram as melhores. Posteriormente, como já referi, foi distribuída uma ficha de caracterização (ver anexo II) aos alunos no início do ano letivo, logo na primeira aula de EF.

A minha TR era, inicialmente, constituída por 20 alunos. Ao longo do ano, três desses alunos pediram transferência para outras escolas e um aluno de outra turma foi transferido para a minha. Assim, a turma ficou constituída até ao final do ano por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, e com oito (45%) alunos do sexo masculino e dez (55%) do sexo feminino.

Numa análise cuidada ao local de residência dos alunos, facilmente percebi que estes viviam maioritariamente no Porto, com a exceção de dois alunos, dos quais um vive na Maia e outro em Paredes. Com o tempo, fui ainda percebendo que a maioria dos alunos vive, inclusive, num bairro adjacente à escola, pelo que a distância até à escola não poderia ser motivo para a falha acentuada da pontualidade. Contudo, principalmente numa fase inicial, a pontualidade era sempre um problema, ainda que os alunos viessem sempre de uma aula anterior. O recurso ao trabalho de condição física para combater os atrasos, de acordo com o número de minutos atrasados, revelou ser, neste caso, uma boa estratégia para evitar falhas na pontualidade.

No separador relativo aos hábitos alimentares e hábitos de sono, deparei-me com as horas tardias a que os alunos se deitavam. A falta de horas de sono adequadas era uma problemática que infelizmente não estava ao meu alcance para resolver, ainda que pudesse realizar um trabalho de consciencialização acerca do assunto. Por outro lado, fiquei mais tranquilizado quando me deparei com o facto de todos os alunos tomarem pequeno-almoço antes de se dirigirem para a escola.

Relativamente aos dados sobre a EF, foi possível constatar que nenhum dos alunos obteve aproveitamento negativo à disciplina no ano transato, tendo o seu aproveitamento uma média centrada no nível 3.

A respeito da prática desportiva da turma, em geral, onze alunos revelaram nunca terem praticado uma modalidade desportiva. Por outro lado, sete alunos responderam que já tinham praticado uma modalidade, uma vez que as modalidades escolhidas foram a natação, o futebol, o futsal e o voleibol. Ainda que alguns alunos já não pratiquem a modalidade, não consegui apurar a razão da sua desistência.

Esta fraca pré-disposição para a prática desportiva poderia ser um indicativo daquilo que se avizinhava. Através dos testes de aptidão física que se realizaram na primeira sessão de EF, facilmente comprovei essa minha suspeita. Os alunos apresentavam níveis muito baixos de aptidão motora, com muitas dificuldades coordenativas, revelando muitos problemas ao nível da força muscular e da resistência aeróbia. Este indicador, ainda que não tenha sido positivo, fez crescer em mim a vontade de trabalhar cada vez mais para que, no final do ano letivo, esses níveis de aptidão física pudessem ser mais elevados, revelando um trabalho contínuo ao longo de todo o ano. Assim, optei por dedicar a parte final de todas as aulas ao trabalho da aptidão física, através da realização de circuitos de força e de jogos que pudessem também desenvolver a coordenação motora dos alunos. As corridas de estafetas, em que os alunos tinham que se deslocar de uma determinada forma, ou transpor objetos, revelaram-se muito boas para o desenvolvimento destas capacidades, uma vez que eram exercícios de grande intensidade e dinâmicos.

Ao longo do EP, foi percebendo o carinho que é possível nutrir pelos alunos, ganhando cada vez mais confiança com eles e, conhecendo-os melhor, tentei entender os seus problemas ajudando-os dentro daquelas que eram as minhas capacidades. Na verdade, foram eles os grandes impulsionadores desta caminhada, a razão pela qual fiquei até ao fim, porque foi na evolução deles enquanto alunos e enquanto pessoas que me foquei, sendo essa evolução que todos os dias me enchia de orgulho e que me dava ainda mais força para continuar. Sei que estes alunos estarão sempre no meu pensamento, pois foram os meus primeiros aprendizes. Sei que eles marcaram a minha vida e tenho em mim a esperança de ter marcado a deles.

3.2.6. A turma partilhada

A TP foi, sem dúvida, uma caixinha de surpresas. Sem saber ao certo o que ia encontrar, o número de alunos era o fator que mais assustava, visto ser uma turma de 25 alunos, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, em que 1 um aluno tinha necessidades educativas especiais. À partida, e era esse o sentimento que me assolava, seria uma turma mais difícil de lecionar pelas idades presentes, compreendidas entre os 10 e os 13, e pela transição eminente para a adolescência. A verdade é que a turma que nos foi atribuída se revelou, provavelmente, das melhores turmas da escola. Ao nível do comportamento não há muito a relatar, para além de situações muito esporádicas em que foram necessárias intervenções mais ríspidas da minha parte ou dos meus colegas. Sendo uma TP, cada um dos EEs escolheu as modalidades que iria lecionar, dentro das modalidades constantes no PA, dando-nos assim a oportunidade de lecionar modalidades em que nos sentíssemos mais à vontade. Posso considerar que o facto de os alunos terem à sua disposição a ajuda de três professores os ajudou imenso em momentos chave. Ainda que fosse apenas um professor a preparar a aula e a lecioná-la, os restantes ajudavam na organização dos exercícios e na correção das habilidades motoras.

O facto de esta ter sido uma TP entre três professores possibilitou uma maior abertura entre nós os três e criou ainda mais um clima de debate saudável sobre aquilo que iríamos lecionar. Sabíamos desde o princípio que tínhamos uma boa turma nas nossas mãos e cabia a nós dar o nosso melhor para que o processo de ensino-aprendizagem fosse ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos. Esta abertura de ideias e este diálogo constante, permitiu-nos também retirar ideias para as nossas turmas residentes, facilmente aplicáveis nesse contexto, ainda que os alunos fossem diferentes.

A nível motor, esta turma não apresentava grandes problemas, salvo os casos de três ou quatro alunos. Apesar disso, tratava-se de uma turma que durante a realização das tarefas necessitava do constante incentivo por parte dos professores, uma vez que os alunos se desmotivavam rapidamente quando se confrontavam com um problema ou com uma dificuldade.

Em suma, foram poucos os problemas que derivaram desta turma e hoje sinto um orgulho enorme naquilo que conseguimos alcançar com ela. Tenho a

certeza de que estes alunos sentirão a nossa falta, pela qualidade das nossas aulas e pelo rigor daquilo que lhes apresentamos.

3.2.7. 1º Ciclo: uma experiência repetida

No início do ano foram delegadas turmas de 4º ano em todos os EEs. Assim, coube-me a função de lecionar aulas de expressão motora a uma turma de 4º ano de uma das escolas básicas do agrupamento.

Lecionar aulas a alunos de 4º ano não foi novidade para mim, dado que o meu estágio de licenciatura decorreu em duas escolas primárias, fruto do Projeto ACORDA (criado na FADEUP). Ainda que este projeto tenha sido vocacionado exclusivamente para alunos com índices de obesidade, o propósito do mesmo equipara-se ao propósito das aulas de expressão motora. De uma forma geral, ter tido a oportunidade de lecionar ao 4º ano foi um complemento a este ano do EP. Um dos meus grandes objetivos para as aulas era promover nos alunos a vontade de jogar e de competir. Como fã de competição que sou, optei desde o início por criar equipas fixas que se mantiveram ao longo de todo o ano. Para além de enriquecer a competição no contexto de aula, foi uma motivação extra para os alunos terem um nome de equipa e um grito, pelo que a festividade estava sempre garantida. Os alicerces das aulas foram baseados em jogos pré-desportivos, sempre interligados com a competição. Desta forma, garantia sempre aulas muito dinâmicas e com níveis elevados de intensidade motora.

De facto, tive muita sorte na turma que me foi delegada, uma vez que os alunos apresentavam um comportamento adequado em todas as aulas. Parte deste bom comportamento advinha da atitude da professora responsável pela turma, que sempre se mostrou muito atenta a qualquer comportamento desviante por parte dos alunos, chamando-os muitas vezes à atenção e repreendendo-os quando necessário. Uma vez que as turmas de 4º ano participavam nos torneios organizados pelo nosso NE, as aulas também tinham como propósito a preparação das várias modalidades para os mesmos. Aqui, foi notória a satisfação dos alunos na aprendizagem de novas modalidades, ainda que muitos alunos tivessem défices de concentração e atenção no decorrer da instrução de exercícios. Uma vez que esta experiência não foi nova para mim, a aprendizagem que ganhei com estas aulas não se equipara à ligação com as

aulas na escola cooperante, ainda que as leciono com a mesma vontade e ambição de querer fazer sempre mais e melhor. Esta foi uma experiência enriquecedora que me abriu alguns horizontes, possibilitando-me visões sobre o meio escolar em diferentes faixas etárias. A imprevisibilidade desta faixa etária fez com que tivesse que procurar solução no próprio momento, colocando-me à prova constantemente, semana após semana.

4. Realização da prática profissional

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

4.1.1. Conceção: o ponto de partida para o planeamento

Antes do início da prática propriamente dita, é necessário que haja uma interligação entre as ideias ou normas que servem de orientação para o ensino. Segundo Bento (2003, p.7), “Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade «ativa», consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma”. Já de acordo com as normas orientadoras do EP⁵, a conceção visa “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos”. A procura desta informação torna-se, então, extremamente importante, uma vez que é através dela que são agregadas as ideias que servirão de base para todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta agregação de informação vital é possível através da consulta dos programas nacionais de EF, o projeto educativo escolar, projetos curriculares e regulamentos internos (RI) da própria disciplina. De acordo com Bento (2003, p.19), “o programa de ensino numa dada disciplina assume quase um «carácter de lei» e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor”. Este serve como proposta metodológica dos conteúdos da EF, de acordo com as várias modalidades e com os objetivos específicos de cada uma delas e, ainda que seja uma referência fundamental na tomada de decisão durante o processo de

⁵ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP (2016-2017).

ensino-aprendizagem, deverá servir apenas como guia e deverá ser contextualizado e adaptado mediante as necessidades de cada professor. Com efeito, um dos primeiros documentos que consultei logo no início do ano foi o programa nacional de EF para o 3º ciclo, uma vez que lecionei aulas a uma turma do 8º ano.

O projeto escolar educativo (PEE) foi outro dos documentos analisados e foi, sem dúvida, um dos documentos mais interessantes que li durante todo o ano. Segundo Santos et al. (2009, p. 43), este documento deve retratar o contexto da escola, “(...) explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo se propõe cumprir a sua função educativa, definidos a partir da realidade socioeconómica da envolvente escolar”. Para além de possuir informação imprescindível para entender o contexto social e demográfico em que se insere a escola, o documento permite compreender os objetivos delineados para a mesma e as razões essenciais do funcionamento do estabelecimento de ensino. No caso concreto da escola cooperante, o projeto escolar educativo “surge, assim, da necessidade de aumentar a visibilidade dos processos de escolarização, mobilizando vontades e recursos para promover uma ação educativa articulada e eficaz. Apresenta-se como um documento orientador, aberto, flexível e dinâmico, na medida em que se encara como passível de alterações em função da reflexão da prática e através dos resultados dos processos de autoavaliação”⁶. Estas linhas orientadoras surgem, então, como ponto de partida para todo o planeamento da disciplina, pelo que cabe a cada professor adotar e adaptar as suas estratégias de ensino ao contexto escolar envolvente e à individualidade de cada aluno.

4.1.1.1. Programas Nacionais e sua fiabilidade

O programa nacional de EF do 3º Ciclo foi um dos documentos mais importantes na estruturação de todo o planeamento ao longo do ano. Segundo Metzler (2011), os programas de EF devem ter em consideração uma interpretação do professor, combinando os objetivos de aprendizagens com o contexto em que os professores os aplicam. Surge, então, a necessidade de

⁶ Projeto Escolar Educativo do Agrupamento de Escolas, ano letivo 2016/2017, aprovado pelo Conselho geral. (p. 4)

adaptar os programas às condições que temos, quer seja a nível de espaço, a nível de material ou até mesmo a nível das condições humanas presentes no contexto da aula de EF. Muitas das vezes, os conteúdos sugeridos pelo programa não se adequam ao nível de ensino correspondente, por apresentarem uma complexidade mais elevada do que o desempenho atual dos alunos. Além disso, para a lecionação de determinadas modalidades sugeridas no programa, o material disponível nas escolas não é suficiente para desenvolver uma aprendizagem eficaz e próxima da realidade. O caso mais flagrante com que me deparei foi na UD de badminton, em que o programa sugere conteúdos completamente desajustados, promovendo batimentos, por exemplo, maioritariamente utilizados em jogos de pares sem sequer mencionar esse tipo de forma jogada.

Relativamente às finalidades do programa nacional de EF, este destaca as seguintes: “Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno; promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas; assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades; promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social; promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade, a ética desportiva, a higiene e a segurança pessoal e coletiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente”⁷ (p.6).

O programa nacional visa, meramente, uma proposta do currículo de EF, estabelecendo uma estruturação lógica e fundamentada das diversas modalidades, de acordo com os objetivos específicos de cada uma. O facto de ser meramente uma proposta, imprimindo-lhe uma característica de abertura sujeita a alterações, faz com que este documento não seja um instrumento

⁷ Programa Nacional de Educação Física – Ensino Básico 3º Ciclo – novembro 2001

fechado, ou sequer uma lei que os professores têm de obrigatoriamente seguir. Segundo Jacinto et al. (2001, p.5), “Estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos”.

A flexibilidade dos programas permite reajustamentos e adaptações por parte de quem leciona. O programa nacional de EF deve, então, surgir como um guião do ensino-aprendizagem. Fruto da análise realizada ao programa, facilmente constatei que este não se iria adequar na íntegra ao contexto da minha turma, uma vez que o nível de exigência estipulado no programa estava bem acima da competência motora dos meus alunos. Para além deste desfasamento entre aquilo que estava estipulado no programa nacional de EF e o contexto real em que se encontrava a minha turma, o facto de o programa visar um currículo de multiactividades prejudica, de certa maneira, a aprendizagem individual dos alunos, uma vez que o número reduzido de sessões não permite uma exercitação constante dos mesmos conteúdos, indispensável para que ocorra, efetivamente, aprendizagem.

Em suma, o programa nacional de EF, ainda que desajustado à minha realidade, assumiu um papel importante na orientação dos conteúdos e na organização de um planeamento mais eficaz, colocando à prova a minha capacidade de adaptação ao meio, tendo em conta às condicionantes de todo o processo de ensino-aprendizagem.

4.1.1.2. Planeamento

O planeamento foi, desde o início do ano letivo, uma das grandes preocupações. Segundo Bento (2003, p.16), “O planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias”. Torna-se imprescindível investir o tempo que for necessário num planeamento cuidado, ponderado e ajustado à nossa realidade, que integre as características individuais dos alunos e da escola. Este procedimento foi essencial na minha formação, pois promoveu o meu sentido crítico relativamente ao processo de ensino. Independentemente

das condicionantes inerentes a este processo, o aluno e a sua individualidade foram sempre o foco do planeamento, de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem justo e adequado. Sem dúvida que planear implica um trabalho minucioso numa primeira fase, mas que acaba por compensar se for bem realizado e fundamentado. Não contava, contudo, que este processo fosse tão complicado quanto foi: como percebi rapidamente, todo o tipo de planeamento dependeria de muitas variáveis, tais como o conhecimento aprofundado dos conteúdos e objetivos, a organização dos espaços, o período escolar, as modalidades a lecionar e o número de aulas. Haver uma flexibilização durante todo este processo foi preponderante para que o planeamento se ajustasse à realidade, ainda que pelo meio tenham surgido situações impossíveis de serem alteradas ou controladas.

Assim, e de forma a preparar as situações de ensino através de uma progressão própria, Bento (2003) enumera três níveis de planeamento: o PA, a UD e o plano de aula.

4.1.1.2.1. Planeamento Anual

O PA é uma das principais fases primárias de todo o processo de planeamento. Este planeamento foi crucial no desenvolvimento da disciplina e das aulas de EF, pelo que a sua estruturação implicou uma organização consciente e flexível, possuindo a capacidade de adaptação e de reconstrução mediante a necessidade de cada professor. Segundo Bento (1998), o plano anual permite uma preparação prévia do ensino e traduz o domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade dos alunos, assim como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. Quando se iniciaram as primeiras reuniões do NE, percebi que este planeamento já tinha sido estruturado previamente, sem que nesse âmbito eu tivesse qualquer envolvimento. O planeamento anual foi-nos apresentado pela PC, pelo que o tipo de modalidades, a distribuição das mesmas pelos três períodos e os respetivos números de aulas já tinham sido decididos muito antes de iniciarmos o processo do EP. Confesso que fiquei um pouco perplexo com este tipo de organização, uma vez que, enquanto professor daquela escola, poderia ter opinado no processo de elaboração deste mesmo planeamento. Para

além disso, não fui capaz de entender o porquê de terem sido designados um maior número de aulas para umas modalidades do que para outras. Numa primeira instância, a ideia que transparecia é que algumas modalidades pareciam mais importantes que outras, sem que para isso tivesse acesso ao fundamento que estava por trás dessas decisões, ainda que soubesse que parte dessas decisões tinham como pano de fundo o programa nacional de EF para o 3º ciclo. Relativamente a este assunto, Bento (2003, p. 85) refere que “depende sobretudo da função ou da importância (...) para o nível de competência motora, de habilidades, de capacidades e conhecimentos; das suas potencialidades para a educação motora e social; do seu grau de importância subjetiva para o aluno e para a atividade extralectiva e extraescolar; do papel que desempenha no decurso real do ensino, numa dada turma, sob determinadas condições (nível inicial e capacidade de rendimento dos alunos, condições espaço-temporais e materiais, etc.)”. No PA que me foi fornecido, as modalidades escolhidas para o 8º ano foram: Basquetebol (12)⁸, Atletismo (12)⁸, *Tag rugby* (12)⁸, Futebol (10)⁸, Ginástica (13)⁸, Badminton (10)⁸, Andebol (11)⁸, Aptidão Física (5)⁸ e Dança (8)⁸. Para cada uma destas modalidades já tinha sido designado o número de aulas, pelo que a modalidade com mais aulas propostas seria a ginástica, como se pode verificar no anexo I. Apesar da Natação estar referenciada no PA, não foi possível lecioná-la face à incompatibilidade de horário com a FADEUP.

Ainda que seja definido o número de sessões para cada modalidade, esse mesmo número sofreu alterações ao longo do ano. Os EEs tinham total liberdade para delinear o número de sessões mediante a necessidade das suas turmas e das condições específicas dos espaços, desde que a mudança fosse devidamente justificada à PC. O período onde tive mais dificuldades foi, sem dúvida, o segundo. Se analisarmos o PA (ver anexo I), verificamos que neste período as modalidades a lecionar foram o futebol, a ginástica e o Badminton. Como, de acordo com o *roulement* de instalações, a rotação entre os espaços disponíveis (ginásio e o pavilhão) era feita de semana a semana e utilização do espaço exterior estava sempre dependente das condições meteorológicas, o planeamento antecipado das aulas pelos espaços não poderia considerá-lo como certo. Assim, no meu segundo período, tendo Badminton (apenas passível

⁸ Nº de aulas por unidade didáctica

de ser lecionado no pavilhão), futebol (apenas passível de ser lecionado no pavilhão ou exterior) e ginástica (apenas passível de ser lecionada no ginásio), tive de intercalar o Badminton e o futebol pelo mesmo espaço, sendo que os alunos ficavam demasiado tempo (por vezes mais de duas semanas), sem poderem ter futebol ou Badminton, dado que a modalidade da ginástica poderia ser sempre lecionada de duas em duas semanas. Apesar destas condicionantes, e tendo em consideração que o número de sessões era sempre reduzido, não considero que os alunos tenham sido prejudicados ao longo do ano, ainda que reconheça a necessidade de haver um maior número de sessões para a aprendizagem de cada uma das modalidades. Adicionalmente, o facto de ter usufruído da oportunidade de ter um espaço, na sua totalidade, para a leção das aulas, permitiu-me organizar melhor a turma no espaço, aproveitando ao máximo o material disponível, sem que isso fosse inconveniente ou um impasse para a prática. Na modalidade de Badminton, por exemplo, beneficieei do facto de ter uma turma relativamente pequena e ter sempre disponíveis duas redes, o que permitiu manter todos os alunos em exercício efetiva.

Em suma, houve a necessidade de reajustar o PA de acordo com as circunstâncias, tentando ao máximo evitar prejudicar a leção das modalidades na sua íntegra.

4.1.1.2.2. Unidade Didática

Segundo Bento (2003, p.75), “as unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. Esta estruturação, sob forma da distribuição das diferentes matérias, é um tipo de planeamento pensado e ajustado, possuindo um carácter singular e único, contextualizado de acordo com a turma em questão. A elaboração das diversas UD's teve como base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). De acordo com esta autora, o modelo assume-se como sendo um elo entre os conteúdos das matérias que são lecionadas e os processos metodológicos inerentes. A sua estrutura assenta

num pensamento transdisciplinar, recorrendo a diversas áreas complementares das ciências do desporto, reunindo informações úteis e imprescindíveis a todas as modalidades. O MEC serve como orientação para um ensino mais objetivo, interligando a planificação prévia com a própria prática pedagógica.

Este modelo divide-se entre três fases: a fase de análise, a fase de decisões e a fase de aplicação. Por sua vez, estas fases englobam oito módulos distintos. Na fase de análise estão presentes três módulos, correspondentes ao conhecimento estruturado da modalidade, à análise dos estudantes e a análise do ambiente de ensino. Na segunda fase inserem-se os módulos 4, 5, 6 e 7 e na terceira fase insere-se apenas o módulo 8. É no primeiro módulo que está expresso o conhecimento de cada categoria transdisciplinar (habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais e fisiologia do treino), sob forma de síntese, podendo ou não haver uma relação entre essas mesmas categorias. No segundo módulo é feita uma análise ao estabelecimento de ensino, às condições de aprendizagem relativas aos espaços e às condições dos materiais e equipamentos disponíveis, de acordo com os conteúdos que serão lecionados. No terceiro módulo surge uma análise aos alunos, numa vertente motora, psicossocial e cognitiva. Aqui, é expresso o nível de desenvolvimento, relativamente à disponibilidade motora, aptidão física, cultura desportiva, comportamentos e, de forma sintetizada, as necessidades e as motivações dos alunos. No quarto módulo, entrando no nível das decisões, é determinada a extensão e a sequência da matéria. O quinto módulo contempla os objetivos essenciais nas quatro categorias transdisciplinares, tendo em conta as competências evidenciadas do nível de ensino. O sexto módulo é composto pela configuração da avaliação, relativamente às formas de avaliação que serão utilizadas, aos critérios de avaliação e a todas as decisões que se prendem com a essa tarefa. No sétimo módulo, surgem as progressões de ensino, relacionadas com as metodologias de ensino das diferentes modalidades desportivas e de desenvolvimento da condição física. Por último, o oitavo módulo prende-se com a aplicação da UD e dos planos de aula em contexto de prática pedagógica.

A construção das diversas UD's, para as diferentes modalidades, obedeceu ao PA, referido no subcapítulo anterior. Desta forma, deparei-me com UD's muito curtas, que inviabilizavam, por exemplo, os objetivos propostos pelos

programas nacionais. A curta duração das UD's fez com que não fosse possível existir um momento formal para a avaliação diagnóstica (AD) a todas as modalidades, impedindo assim uma análise inicial mais completa da turma. A não realização da AD, face à escassez de tempo, forçou-me a elaborar UD's assentes apenas nos conteúdos mais básicos e indispensáveis à prática de cada uma das modalidades. A flexibilização da planificação das diversas UD's, face aos constrangimentos dos espaços disponíveis para lecionar, à existência de feriados nacionais, à realização de visitas de estudo e ao ritmo de progressão da aprendizagem dos alunos obrigou-me a reajustar várias aulas. Uma vez que o foco, em cada uma das modalidades, era exercitar para consolidar, apercebi-me de que estava a retirar aulas a uma modalidade para poder lecionar outra, para que os alunos pudessem atingir os objetivos pré-definidos e para que os conteúdos lecionados pudessem ser consolidados.

Em suma, a construção e o reajustamento das diversas UD's ao longo do ano, face aos diferentes obstáculos encontrados, tornaram-me mais capaz para refletir antecipadamente sobre todas as decisões e ajustá-las, se necessário, num curto espaço de tempo.

4.1.1.2.3. Planos de aula

Os planos de aula (ver a sua estrutura no anexo III) foram o culminar de todo o planeamento referido até agora. É a partir deles que as aulas se consomem. Segundo Tenroller e Merino (2006, p. 38), o plano de aula é “um elemento indispensável aos profissionais que realmente têm o hábito de trabalhar de maneira organizada...” Sendo uma interligação entre o PA e a UD, o plano de aula surge como elemento fundamental na lecionação dos conteúdos. Bento (2003, p.164) refere que “(...) sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas mesmo que, aparentemente, este último aspeto pareça ter lugar!” O plano de aula, independentemente da estrutura que apresente, não é, de todo, imutável. Bento (2003, p. 152) refere que “existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal”. A

estrutura do plano de aula utilizada foi fornecida pela PC, ainda que tivéssemos total liberdade para alterá-la desde que contivesse os seguintes parâmetros: cabeçalho, objetivos da aula para as quatro categorias transdisciplinares, tempo de exercício, objetivos comportamentais, situação de aprendizagem e organização da turma e palavras-chave. O cabeçalho assume-se como um parâmetro meramente informativo, fornecendo informações acerca do número da aula e da sessão, da hora, da instalação desportiva onde iria decorrer, a UD a que se destinava, as funções didáticas, o ano e a turma, o material utilizado, o número de alunos e o tempo de aula. Logo após, surge a definição dos objetivos, como peça fundamental desta estruturação. O esquema central do plano assume uma disposição meramente descritiva, relativamente à concretização dos objetivos anteriormente definidos. No eixo horizontal são descritos os objetivos comportamentais e as situações de aprendizagem, na sua integridade, a organização dos alunos face ao exercício e as palavras-chave. No eixo vertical, a aula é dividida em três segmentos: parte inicial, parte fundamental e parte final. Relativamente à parte inicial da aula, Bento (1998, p. 153) refere que este momento deve incidir na “preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula”.

A organização do plano de aula, retratando os conteúdos específicos e as situações de aprendizagem para cada aula, auxilia o professor até mesmo durante a própria aula. Numa fase inicial, sentia muito a necessidade de recorrer ao plano de aula durante a própria sessão, mas este comportamento descentralizava-me do foco da aula e retirava-me segundos preciosos que poderiam servir para outra ação mais importante. A partir do 2º período, foram escassas as aulas em que recorri a ele, principalmente, porque demonstrava uma preparação mais acentuada da própria aula. Nessa mesma fase inicial senti muitas dificuldades na elaboração dos planos de aula, despendendo demasiado tempo na escolha das situações de aprendizagem, perante os objetivos comportamentais, assim como, na determinação dos respetivos objetivos comportamentais. Estas dificuldades foram ultrapassadas através de uma análise constante dos mesmos, com a ajuda da PC e da PO, orientando a preparação do plano com base nos objetivos gerais da aula, de acordo com

aquilo que queremos que o aluno realize no final da mesma, e com base nos objetivos específicos de cada um dos exercícios.

À medida que o tempo foi passando, já no 2º período, a elaboração e a idealização dos planos de aula eram quase automáticas, podendo assim focar-me noutras questões igualmente importantes. A escolha das situações de aprendizagens foi sempre muito ponderada, talvez demasiado ponderada em alguns casos. Tinha sempre a preocupação de visualizar a situação de aprendizagem mentalmente, de forma a perceber se de facto era a mais acertada, de acordo com os objetivos da aula e de acordo com o contexto da turma. A ideia passaria por criar situações de aprendizagem que fossem desafiantes, destacando o máximo de tempo possível para a exercitação dos conteúdos. Tenho plena consciência de que, por vezes, tal não foi possível, uma vez que, numa fase inicial, não estava a conseguir lidar com o controlo da turma e a organização dos próprios exercícios. A dinamização da aula, num aproveitamento mais inteligente do tempo e numa organização mais cuidada relativamente aos espaços utilizados de um exercício para o outro, poupando tempo na transição entre os exercícios, permitiu-me retirar o foco dessas questões para centrar-me mais nas questões relacionadas com a instrução e o *FB*. Um conhecimento atualizado das capacidades e características dos alunos, assim como das componentes críticas de cada conteúdo, permitiram que as aulas decorressem de forma fluida, cumprindo o plano de aula na íntegra na maioria das vezes.

4.1.2. Realização

4.1.2.1. Controlo de turma: preocupação inicial

Nesta etapa, as escolhas que fazemos não se limitam à transmissão do conhecimento, englobando também outras tarefas da docência, como o planeamento, a análise e a avaliação (Bento, 2003). Após o planeamento inicial, realizado no início do ano, surge a oportunidade de colocarmos o conhecimento adquirido em prática, num contexto real, imprevisível e desafiante.

Assim, e após cumpridas as etapas iniciais, chega o momento pelo qual ansiava desde há muito: lecionar a minha primeira aula. Provavelmente, nunca esquecerei esta primeira aula, pelo misto de emoções que pairavam sobre mim,

como se aquele fosse o momento mais importante da minha vida. O pequeno percurso da sala dos professores até ao pavilhão parecia não ter fim, ao mesmo tempo que ia revendo, mentalmente, tudo aquilo que tinha para ensinar e para dizer aos meus alunos. Eu sabia, de antemão, que as relações professor-aluno e aluno-aluno seriam fulcrais para um bom clima de aula e um bom desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De acordo com este ponto, Oliveira (2002, p. 88) afirma que um “conhecimento profundo dos seus alunos por parte do professor facilita uma maior compreensão das suas necessidades e problemas, e capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas, nomeadamente na ajuda ao aluno, a fim de desenvolver o seu auto-conceito e auto-conhecimento.”

A construção deste ambiente propício para a aprendizagem ajudou na amenização da minha grande primeira preocupação: o controlo da turma. Principalmente, porque o contexto social em que está inserida a escola indicava que os comportamentos e atitudes dos alunos poderiam ser, eventualmente, prejudiciais a outras dimensões do processo de aprendizagem, tais como o tempo potencial de aprendizagem ou o envolvimento ativo dos alunos. Isto, porque “(...) a indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem - Rouba tempo e energias” e “é uma das principais causas do mal-estar da profissão docente” (Estanqueiro, 2010, p.61).

Segundo Rosado e Ferreira (2011, p. 189) “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de acção do professor/treinador que tem ainda por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”. Felizmente, foram raras as vezes em que senti que o comportamento dos alunos pudesse prejudicar a minha aula, ainda que em determinados dias estivessem muito inquietos, apresentando dificuldades de concentração, que prejudicavam a sua atenção nos momentos de instrução. Esta falta de concentração revelou-se prejudicial durante a execução das tarefas de aprendizagem, uma vez que os alunos não compreendiam aquilo que era pretendido, obrigando-me a parar o exercício para voltar a explicar a sua organização. Ainda assim, e de uma forma geral, o controlo de turma foi rapidamente assimilado e deixado para segundo plano logo no primeiro período.

No entanto, o controle da nossa turma partilhada não se revelou assim tão fácil. Devido à sua faixa etária (mais baixa) e elevado número de alunos, comparativamente com a minha TR, era recorrente uma intervenção da minha parte mais autoritária, para que pudessem adotar um comportamento adequado à aula. O recurso a castigos foi uma das estratégias que adotei, induzindo os alunos a um ambiente controlador e rigoroso, fazendo-os perceber que qualquer comportamento desviante não seria bem-vindo. Com o passar do tempo, entendi que, pouco a pouco, os alunos iam percebendo as dinâmicas da aula e as consequências das suas ações, ainda que até ao final do 3º período houvesse quase sempre a necessidade de os chamar atenção. Siedentop e Tannehill (2000), reforçam a importância de os comportamentos inadequados serem imediatamente corrigidos e sancionados. Segundo os mesmos autores, as regras devem ser aplicadas tendo em conta as seguintes categorias: segurança, respeito pelos outros, respeito pelo ambiente de aprendizagem, apoio e suporte da aprendizagem dos colegas e empenho durante a aula. Com efeito, o controle da turma só se revelou eficaz com a aplicação de determinadas regras e rotinas, mantidas ao longo de todo o ano.

4.3.2.1.1. Regras e rotinas

A implementação de determinadas rotinas, e a insistência sistemática pelo cumprimento das regras, fez com que os alunos percebessem desde o início aquilo que era pretendido, aquilo que estavam interditos de fazer e os procedimentos adequados antes, durante e após a aula.

Ainda que ambos os conceitos pareçam semelhantes, importa percebê-los como sendo diferentes. Siedentop (1991) afirma que as regras dizem respeito à forma como os alunos se devem comportar de acordo com certas situações, quer seja de forma positiva, quer negativa. Por outro lado, Rink (2014) refere que as rotinas são métodos pré-estabelecidos para todo o ano letivo, permitindo uma boa gestão por parte do professor, rentabilizando o tempo útil e dedicando maior tempo à parte fundamental da aula. O mesmo autor afirma que é importante ensinar, praticar e repetir as rotinas ao longo do tempo, devendo o professor estar sempre atento à atuação dos alunos no cumprimento das mesmas.

Uma das minhas grandes preocupações ao longo de todo o ano centrou-se nos momentos de instrução. A colocação adequada da turma, à minha frente, lado-a-lado ou numa só fila revelou-se muito importante. Enquanto numa fase inicial os alunos se colocavam uns à frente dos outros, prejudicando a atenção e a compreensão dos restantes colegas, com o passar do tempo, os alunos, sem a minha indicação, adotavam automaticamente a colocação correta no espaço. Felizmente, estas pequenas rotinas, que não são descritas no regulamento de EF da escola, permitiram-me momentos de instrução mais concisos. De forma a reunir os alunos de maneira mais rápida e organizada, optei sempre por utilizar um apito e uma contagem decrescente efetuada com os dedos, levantando o braço no ar, certificando-me de que os alunos se posicionavam corretamente dentro do tempo pretendido. Nas modalidades desportivas coletivas, a preocupação passava pelo cuidado com o material desportivo, nomeadamente as bolas (como não pontapear uma bola de basquetebol, ou o uso indevido do material no trabalho de força). Mas os alunos foram eliminando esses comportamentos desviantes, sob pena de serem castigados. Uma grande parte da adição de novas rotinas surgiu nas modalidades individuais, como a ginástica ou o Badminton, de forma a rentabilizar o tempo que tinha disponível para a gestão dos exercícios. Na ginástica, optei pelo trabalho em estações, promovendo uma sequência pedagógica das habilidades motoras para cada estação. Após a primeira aula, os alunos já tinham interiorizado a organização pelas estações e a rotação das mesmas. A demonstração das habilidades motoras decorria de forma visível para todos os alunos, que se encontravam sempre colocados à minha frente. Particularmente na ginástica, as regras de segurança na realização das ajudas aos colegas estiveram presentes em todas as aulas, uma vez que as ajudas viriam a tornar-se uma componente importante da avaliação final.

4.1.2.3. Organização e Gestão: as condicionantes do tempo de aula

Durante toda a minha intervenção pedagógica, um bom planeamento das aulas e uma boa gestão das mesmas foram fundamentais para que o processo de ensino decorresse de acordo com aquilo que era pretendido. Esta gestão foi

desenvolvida ao longo da prática pedagógica, ainda que tenham sido, sem dúvida, uma das grandes preocupações numa fase inicial. Rapidamente percebi que o controlo da turma estaria relacionado com a gestão da aula, na medida em que um condicionava a outra. Rink (2014, p.203) refere que a forma como os professores organizam o equipamento, o tempo da aula, os alunos e os espaços para a instrução são tão importantes como o conteúdo a lecionar. Desta importância, nasce a necessidade de aumentar o tempo de atividade motora específica. Rosado e Ferreira (2011) referem que o professor deve procurar aumentar o tempo de atividade motora específica, rentabilizando o tempo útil da aula e otimizando o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem. Desde muito cedo que existiu, assim que o controlo de turma estava consolidado, a necessidade de elevar o tempo de empenhamento motor, proporcionando uma aprendizagem mais ativa e significativa. As preocupações pedagógicas centravam-se, agora, na gestão da aula propriamente dita. A preparação da aula, no dia, era realizada sempre no intervalo que a precedia, possibilitando-me uma preparação mais cuidada do material e dos exercícios. Usualmente, definia as equipas, ou grupos, previamente, de forma a poupar tempo, quer na transição entre exercícios, quer no início da própria aula. Foi na modalidade de ginástica que senti que o tempo de empenhamento motor foi maior, através da organização por estações:

“A utilização de circuitos, entre várias estações, tem sido a forma organizacional mais utilizada. Esta forma de organização permite-me ter grupos pequenos por estação, certificando-me de que estão quase sempre em exercitação. O número de elementos não tem excedido os três, pelo que está sempre um aluno a realizar o gesto gímnico e pelo menos outro a ajudar.” (DB – 23 de fevereiro de 2017)

Para além deste tipo de organização, as estratégias utilizadas para elevar o tempo de empenhamento motor visaram a redução do tempo de instrução, tornando os momentos de instrução mais claros e concisos, complementados sempre com a demonstração das habilidades pretendidas. Este esclarecimento, de forma muito mais objetiva, foi muito importante na compreensão dos alunos. A gestão do tempo de aula foi, assim, um desafio desde o primeiro dia. Segundo Metzler (2011), a gestão do tempo de aula é um dos recursos mais importantes

no ensino, do qual o professor pode usufruir para potencializar a aprendizagem dos seus alunos. Inicialmente, devido à inexperiência, não sabia como definir o tempo para cada tarefa, pelo que no 1º período foram muitas as alterações na própria aula, uma vez que os tempos delineados não estavam ajustados à dificuldade da tarefa, havendo a necessidade de aumentá-los, uma vez que os alunos necessitavam de mais tempo de exercitação:

“Esta divisão de tarefas acarreta a necessidade de despender mais tempo de exercitação para cada exercício. Esse aumento de tempo de exercitação tem existido em todas as aulas e pretendo continuar dessa forma, uma vez que me dá uma maior liberdade para poder estar nos dois grupos a corrigir e a dar orientações.” (DB – 7 de fevereiro de 2017)

Rink (2014, p.49) refere que não existe nenhuma forma de antecipar o tempo exato que os alunos precisam ou podem gastar produtivamente na atividade. Deste modo, foi sendo feita uma adaptação de acordo com as necessidades dos alunos. Neste âmbito, as diversas conversas em reuniões com a PC revelaram-se muito importantes na adoção de estratégias. Sem me aperceber disso, utilizava demasiados materiais e diferentes organizações para exercícios relativamente parecidos, não rentabilizando assim, a organização feita anteriormente e prejudicando o tempo disponível para cada uma das tarefas propostas.

Além disso, o tempo de aula foi sempre condicionado pelo atraso na chegada dos alunos. Desde muito cedo que não consegui combater a má pontualidade dos mesmos e, apesar de a escola permitir a marcação de faltas de atraso, estas revelavam-se fortuitas, uma vez que, independentemente do número de faltas, nunca se transformam em injustificadas. A pontualidade dos alunos era crucial para que houvesse uma boa gestão do tempo de aula. Infelizmente, pelo menos com um ou dois alunos, não consegui evitar tais comportamentos ao longo de todo o ano. O atraso constante obrigava-me a repetir a informação previamente transmitida, atrasando as tarefas seguintes. Ciente desta falta de pontualidade, ocupava uma fração da parte inicial da aula para conversar com os alunos, até que todos tivessem chegado. Este diálogo foi sempre importante, pois permitiu-me realizar uma retrospectiva relativamente a

tudo o que sucedera na aula anterior. Também a aplicação de castigos, pela falta de pontualidade, revelou-se, pouco a pouco, determinante na melhoria da mesma. Os alunos foram comparecendo cada vez mais cedo, acelerando o processo de se equiparem no balneário.

Relativamente ao tempo de transição entre os exercícios, este foi claramente maior nas modalidades coletivas. Mas, pouco a pouco, fui percebendo que era necessário reformular a sequência dos exercícios, aproveitando os espaços designados para vários exercícios, ainda que tivessem objetivos específicos claramente distintos. Uma das estratégias utilizadas com mais sucesso foi a aplicação de variantes ao longo de toda a aula. A introdução de variantes para a exercitação de diferentes conteúdos dentro do mesmo espaço organizacional permitiu reduzir drasticamente o tempo de transição entre os exercícios, uma vez que de um exercício para outro os alunos já se encontravam no espaço designado para tal.

Creio que, ao longo da prática pedagógica, a gestão da aula e a organização da mesma foram cada vez mais eficazes. As adaptações constantes que realizei durante as aulas, fruto das circunstâncias, deram-me valências importantes para aprimorar a aprendizagem dos meus alunos. Considero que foi uma evolução gradual, permitindo-me, hoje, planejar e gerir as aulas com uma maior eficácia, sem que isso se torne um problema.

4.1.2.4. Instrução

De acordo com Rosado e Mesquita (2011), a comunicação é um instrumento de extrema importância na orientação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a informação transmitida está diretamente relacionada com os objetivos e com a matéria de ensino. Atendendo a esses momentos, os mesmos autores afirmam que a instrução direcionada para os conteúdos de ensino é a principal razão de comunicação entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta comunicação é transversal a todos os momentos de aprendizagem, pelo que cabe ao professor adequar um tipo de comunicação que seja conciso e eficaz relativamente àquilo que pretende transmitir e ao momento em que transmite. Assim, de acordo com Siedentop e Tannehill (2000), esta emissão da

informação surge em três momentos: antes da prática, centrada na apresentação das tarefas propostas, durante a prática, através dos *FBs*, e após a prática, numa análise da prática desenvolvida.

Inicialmente, os desafios da instrução prendiam-se com o facto de ser uma instrução muito longa e pouco objetiva. Pois, muito mais do que ouvir e realizar, pretendia que os alunos compreendessem aquilo que lhes era pedido, que questionassem, se necessário, e que atribuíssem significado ao conteúdo da aprendizagem. Na verdade, só assim conseguiriam descobrir as respostas para as perguntas “O quê?” “Como?” “Quando?” Mas a instrução no primeiro período foi sempre um desafio, pela minha inexperiência e pela falta de estratégias que possibilitassem momentos de instrução mais concisos e eficazes. Por vezes, sentia que os alunos interiorizavam as informações, mas que realmente não as compreendiam. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que não basta o aluno estar atento, receber a informação e retê-la; é necessário que o aluno aceite, compreenda e que adira afetivamente às situações de aprendizagem propostas.

Com o passar do tempo fui aprendendo, naturalmente, a compactar melhor a informação que tinha para transmitir, preparando-a com mais tempo, conseguindo assim alcançar melhores resultados. A sintetização da informação, quer seja através de apontamentos ou das palavras-chave no próprio plano de aula, ajudaram a reduzir os tempos de instrução, aumentando assim o tempo de exercitação e o entendimento dos alunos. Em vários momentos, durante a preparação das aulas, percebi que decorar a informação que tinha para transmitir aos meus alunos não bastaria para conseguir uma instrução mais clara e compreensível.

A compreensão exaustiva daquilo que ia instruir e de toda aula que havia planeado era crucial para que o conteúdo fosse transmitido aos alunos da melhor forma e eles pudessem compreender a essência do exercício. Com uma melhor compreensão da informação transmitida, facilmente fui percebendo que os alunos já não executavam as tarefas apenas por executar, mas que já incutiam na realização das tarefas um sentido, que ia ao encontro dos objetivos específicos das mesmas. Ainda neste âmbito, a compreensão dos alunos estava inteiramente relacionada com o seu nível de atenção, pelo que cabia a mim dispor a turma pelo espaço nesses momentos, de forma a que todos tivessem a mesma oportunidade de ouvir com clareza aquilo que lhes era transmitido. Mas

nem sempre foi possível criar as melhores condições para instruir e a incompreensão dos alunos afetava o decorrer da aula e o meu desempenho:

“Esta incompreensão gerou grandes perdas de tempo, tempos mortos, para voltar a explicar o exercício vezes sem conta. A frustração tomou conta de mim, confesso, transparecendo uma atitude que não é, de todo, a minha.” (DB – 15 de novembro de 2017)

Adicionalmente, a minha comunicação verbal foi-se também moldando ao longo do tempo, de forma a ir ao encontro das características dos alunos, optando por uma linguagem mais simples e objetiva, sem que isso interferisse com o conhecimento do conteúdo de aprendizagem. Assim, procurei sempre ter um discurso apelativo, simples e cativante, que provocasse nos alunos um envolvimento na atividade, mesmo antes de a realizarem. Nem sempre foi fácil, pelo menos numa fase inicial, captar a atenção dos alunos do início até ao fim da tarefa. A relação que fui estabelecendo com eles ajudou-me e ajudou-os, na medida em que os alunos foram percebendo a necessidade de não perdermos tanto tempo na instrução, sob pena de ficarmos com tempo reduzido para a execução das tarefas. Todas estas ações visaram um aperfeiçoamento da instrução, aliada à demonstração, ao uso de palavras-chave e ao questionamento constante durante e após as aulas. Rosado e Mesquita (2011, p.96) afirmam que “o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”.

Relativamente à apresentação das tarefas motoras, optei por utilizar a demonstração sempre que possível. Com o passar do tempo, fui percebendo que era através da demonstração que os alunos realmente entendiam o que era pretendido, principalmente face a uma instrução mais deficitária nas modalidades em que não me sentia tão seguro a instruir. Por vezes, era frustrante saber que tanto a minha instrução como a demonstração não estavam a ter o efeito pretendido:

“Tenho de confessar que a minha instrução poderá não ter sido a melhor. Ainda assim, noto nos alunos muita falta de concentração no momento da instrução e da demonstração. Até mesmo com repetições sucessivas da demonstração, estes demonstram não conseguir perceber aquilo que pretendo para o exercício em questão.” (DB – 15 de novembro de 2017)

Na tentativa de ultrapassar esta incompreensão da parte deles, procurei recorrer a vários alunos para efetuarem a demonstração. Depois, utilizava o questionamento para que conseguissem entender o porquê de realizarmos a tarefa daquela forma, para que pudessem perceber o objetivo pretendido.

O recurso constante à demonstração permitiu um esclarecimento mais factual das tarefas, eliminando quaisquer dúvidas iniciais dos alunos. Assim, procurei executar as habilidades motoras em questão com o maior rigor possível, expondo os alunos à execução correta das mesmas e alertando-os para os possíveis erros que poderiam advir do não cumprimento dessa execução. Uma vez que houve matérias nas quais sentia mais dificuldades na execução, como na ginástica, por exemplo, optei por demonstrar recorrendo a alunos com mais facilidade na execução dos movimentos. O recurso aos alunos nestas situações suscitava-lhes um envolvimento na tarefa. Em modalidades onde me sentia mais à vontade na demonstração, como no Badminton, fruto da minha atividade enquanto atleta federado, senti que os alunos auferiam um melhor entendimento das habilidades motoras, eliminando mais tarde a necessidade de um maior número de *FBs*. Neste sentido, Rosado e Mesquita (2011) indicam-nos que deverá ser o professor a realizar as demonstrações, uma vez que contribui para a credibilidade da atividade em questão. Eu quis, ao longo do período, em todos os momentos de demonstração realizados por mim, que os alunos me vissem como um exemplo de confiança e de competência, exigindo que tivesse sempre bem presente as componentes críticas das habilidades, que reforçava através das palavras-chave.

A utilização das palavras-chave ajudou-me imenso, quer na fase de criação dos planos de aula, quer durante a própria aula. Numa fase inicial, apoiava-me no plano de aula na tentativa de ler rapidamente as palavras-chave, para que pudesse, através dela, associá-las às componentes críticas correspondentes. “De uma forma geral, a aplicação de palavras-chave na fase

inicial de aprendizagem das habilidades mostra-se particularmente pertinente, na medida em que o praticante necessita de reconhecer e elaborar um conhecimento declarativo (centrado no esclarecimento do que fazer) para, com base nele, construir um conhecimento processual” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 100). As palavras-chave utilizadas iam ao encontro do ensino das habilidades motoras, na medida em que expressavam as indicações corretas para a sua realização, com o intuito de atingir o objetivo pretendido para o exercício em questão. Ao longo do tempo fui, cada vez mais, capaz de orientar as palavras-chave de uma forma mais natural e precisa. Esta capacidade, desenvolvida ao longo do tempo, permitiu-me diminuir os tempos de instrução e emitir *FBs* mais rápidos e objetivos durante a realização das tarefas. Com o passar do tempo, os próprios alunos interiorizavam essas palavras-chave e socorriam-se delas para corrigir os colegas. Esta capacidade de correção dos colegas só foi possível numa fase final do ano letivo, uma vez que os alunos, inicialmente, se limitavam a executar as tarefas sem que houvesse uma preocupação e uma reflexão sobre aquilo que realizavam. De forma a incutir-lhes essa reflexão, utilizei por diversas vezes o questionamento.

De acordo com Rosado e Mesquita (2011), o questionamento é um método verbal utilizado muitas vezes pelos professores. Numa fase inicial não o utilizei tanto quanto gostaria, uma vez que o meu foco estava no controlo da turma e na gestão da aula e do tempo. Embora não tivesse um momento específico para realizar questões, percebi que as utilizava durante a instrução e durante a tarefa, interrogando os alunos sobre os objetivos da tarefa proposta ou até mesmo sobre a execução das habilidades motoras. Este questionamento permitiu-me analisar, de forma indireta, se a minha instrução era clara ou não. Em algumas ocasiões, a minha fraca instrução refletia-se na incompreensão dos alunos, daí que o questionamento me tenha ajudado a reformular a instrução, tornando-a mais simples e de fácil compreensão. Por outro lado, o questionamento ao longo das aulas permitiu dar oportunidade aos alunos de expressarem o seu conhecimento e perceber o seu nível de conhecimento, contribuindo efetivamente para a avaliação formativa dos alunos. Esta interação constante, entre mim e os alunos, colocou outro dinamismo nas aulas, uma vez que já não se desenrolavam apenas no sentido da instrução direta do professor para o aluno. De uma forma geral, o questionamento visou o desenvolvimento

da capacidade reflexiva dos alunos, fomentando o sentido crítico e a vontade de quererem saber mais e melhor. Essa reflexão ajudou-os na realização das tarefas, na execução das habilidades motoras e numa retenção de informação mais aprimorada e ciente. A utilização do questionamento foi também primordial no complemento ao *FB* durante a realização das habilidades motoras. Com esse constante questionamento e a reflexão que lhe estava inerente, os alunos ganharam outro tipo de autonomia na realização das tarefas e demonstraram mais atenção, interesse e empenho durante as aulas.

4.1.2.5. Feedback Pedagógico

De acordo com Januário (1996, p. 116), “o feedback é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”. Os *FBs* fizeram sempre parte da minha atuação enquanto docente, ainda que numa fase inicial não tenham sido de grande qualidade:

*“Neste período pretendo consolidar alguns domínios da minha instrução que já estão relativamente mais assentes e melhorar noutros aspetos cuja proficiência foi menor: tempo de instrução e *FBs*.” (DB – 3 de janeiro de 2017)*

Ainda assim, procurei sempre centrá-los em torno da correção da execução motora dos meus alunos, para que realizassem as habilidades da forma correta e pretendida. Piéron e Delmelle (1982. cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 83) descrevem a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um *FB* pedagógico: “observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); *FB* pedagógico informativo; observação nas mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *FB* pedagógico”. Esta sequência apenas é possível de ser concretizada se o professor estiver seguro e consciente do conhecimento aprofundado do conteúdo a lecionar. Eu procurei, cada vez mais, conhecer os detalhes de cada habilidade, inerentes às diferentes

modalidades, analisando-os ao pormenor num contexto fora da aula e procurando mais informações sobre os mesmos, para que pudesse, efetivamente, aumentar o sucesso da minha análise, da minha observação e da correção correspondente.

O conhecimento aprofundado de algumas modalidades em que me sentia confortável a lecionar, como o Badminton, permitiram-me formular *FBs* mais precisos. Enquanto professor, senti que fui moldando a minha forma de atuar de acordo com as modalidades e com as próprias personalidades dos alunos. No envolvimento com os alunos, percebi que o mesmo tipo de *FB* não resultaria da mesma forma com todos. Para uns, sob pena de não compreenderem logo numa primeira instância, era necessário que houvesse um *FB* mais completo, sem recurso a palavras-chave, enquanto para outros, bastavam poucas palavras para entenderem aquilo que era necessário corrigir. Assim, a minha intervenção enquanto professor, moldou-se em torno da personalidade de cada um, sendo que o tipo de *FB* emitido era adaptado de acordo com as suas características. Ao longo dos diversos períodos escolares, procurei otimizar a informação e preparar as abordagens que eventualmente iria ter durante os exercícios, para que pudesse estar sempre preparado. Ocasionalmente, surgiram momentos em que, face à imprevisibilidade do contexto de aula, não me sentia preparado para intervir, ainda que tentasse sempre, muito calmamente, pensar na melhor forma de emitir o *FB* adequado. Estas situações foram mais recorrentes em modalidades onde não me sentia tão à vontade para lecionar, como a ginástica, por exemplo. Esta ineficiência em transmitir os *FBs* adequados acabava por ser prejudicial ao processo de ensino, uma vez que emitia o *FB* e nada mais ocorria, nem um reforço, nem uma preocupação em fechar o ciclo. Durante grande parte dos exercícios, fiz com que a frequência da emissão dos diversos *FBs* fosse sempre frequente, sem que esta informação fosse demasiada, salvo raras exceções. Rosado e Mesquita (2011) apontam que o *FB* deve ser emitido imediatamente a seguir à execução das habilidades, possibilitando ao aluno o confronto da informação recebida com a informação da própria execução. Apesar da individualidade de cada *FB*, ajustada a cada aluno, haviam erros que eram comuns a toda a turma, pelo que era efetuada uma paragem global da aula, para todos os alunos, procurando alcança-los da mesma forma. Rosado e Mesquita (2011, p.90) indicam que “os *feedbacks* dirigidos ao grupo constituem,

também, uma forma de modelação de comportamentos, isto é, de utilizar o comportamento de um indivíduo como exemplo para outros imitarem”. A emissão de *FBs* em grupo ocorria sistematicamente na ginástica, em que a turma estava dividida por vários grupos, em várias estações, pelo espaço da aula. A insistência sistemática nas ajudas realizadas aos colegas foi o fio condutor para uma emissão de *FBs* mais frequente:

“Este tipo de organização permite-me dar FB frequente e específico aos pequenos grupos, permitindo que todos recebam a mesma informação ao mesmo tempo.” (DB – 23 de fevereiro – 2017)

Este tipo de *FB* determina, segundo Mesquita (2004), maiores níveis de responsabilização dos praticantes, algo crucial no panorama da ginástica, em que a ajuda aos pares é de extrema importância. Independentemente de os *FBs* emitidos serem individuais ou de grupo, procurei respeitar as variáveis que lhes são inerentes. Rosado (1995) refere que o *FB* deve resultar da gestão de várias variáveis, como a quantidade de intervenções, o grau de especificidade das mesmas, o objetivo da intervenção, a forma, o momento, a direção e a relação com a informação anterior, e o modo de distribuição. Deste modo, compreendi que, numa fase inicial, me encontrava a emitir *FBs* sem qualquer tipo de objetivo específico. Os *FBs* emitidos eram maioritariamente de carácter apreciativo, positivos e negativos, e não continham a informação adequada para a execução das habilidades. Nessa primeira fase, muito prematura, de todo este processo de ensino-aprendizagem, limitava-me a dizer se a execução da tarefa motora estava correta ou não. À medida que fui adotando uma postura mais confiante, consegui empregar nos *FBs* os objetivos específicos pretendidos para cada habilidade. A partir desse momento, os *FBs* já não eram só apreciativos, mas possuíam também um objetivo específico, facilitando a aprendizagem dos meus alunos.

Em suma, sinto que desenvolvi os meus conhecimentos de acordo com as minhas necessidades, potenciando a emissão de *FB* orientada para os objetivos específicos de cada tarefa e encorajando os alunos sempre que necessário, na procura da excelência e da superação pessoal de cada um.

4.1.2.6. Ensino Por Níveis

Felizmente, a EF, enquanto disciplina, permite a multidiversidade na prática de diferentes modalidades, realizadas em contextos distintos. Esta multidiversidade evidencia as particularidades de cada aluno, uma vez que são indivíduos com características únicas e distintas. Estas diferenças são notáveis nas diferentes modalidades desportivas, uma vez que a adaptação de cada aluno às mesmas é diferente e ajustável, de acordo com o contexto da modalidade. Assim, coube-me ajustar todo o processo de ensino em torno dessas diferenças e características, salvaguardando um ensino justo e coerente para todos os alunos. Mesquita e Graça (2009) referem que o professor deve analisar cada aluno individualmente, tendo em conta as suas experiências, as suas motivações específicas e as suas dificuldades próprias. Na minha turma, foi na UD de Futebol que percebi uma maior disparidade entre os alunos. Esta heterogeneidade é comum na escola, daí que haja a necessidade de adaptar o ensino de acordo com as aptidões reais dos alunos, “diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro 2010, p. 12). Eu sabia, de antemão, que o ensino por níveis seria uma dificuldade acrescida:

“Trabalhar por níveis vai ser muito desafiante, quer ao nível de planeamento, quer ao nível de organização das aulas. Confesso que ainda não pensei na melhor forma de organizar a aula, ainda que o controlo da turma já esteja completamente consolidado. Será um período de muito trabalho e aprendizagem, como seria de esperar.” (DB – 10 de janeiro de 2017)

Segundo Mesquita (2003, p.3), “só considerando os praticantes enquanto sujeitos ativos do processo, com experiências singulares, com motivações específicas, e mesmo com dificuldades particulares é possível ascender a um processo de formação desportiva qualificado, pedagógico e socialmente válido”. Após uma análise preliminar da turma, em contexto de AD, deparei-me com imensas diferenças ao nível das capacidades de aprendizagem dos alunos no Futebol. A partir daí, a preocupação foi conseguir responder às dificuldades dos alunos, criando as oportunidades necessárias para a sua aprendizagem. Na

procura do desenvolvimento das capacidades de todos os meus alunos, sem que nenhum saísse prejudicado comparativamente aos colegas, organizei a UD de Futebol de acordo com três níveis de desempenho (nível 1 – elementar, nível 2 – básico e nível 3 – avançado), sendo que os dois mais avançados trabalhariam em conjunto ao longo de todas as sessões. Esta divisão requereu ao longo do período uma organização diferente da aula, quer no que toca à estruturação do espaço (divisão dos grupos pelo espaço), quer na minha forma de atuar enquanto professor, ao nível da instrução e da minha colocação pelo espaço. Desde cedo que procurei promover uma aprendizagem igual para ambos os grupos, tendo continuamente presente a necessidade de intervir sempre que necessário, quer de um lado, quer do outro. No início, senti que dedicava mais tempo ao grupo do nível 1 (elementar), uma vez que tinham mais dificuldade em assimilar o conteúdo e requeriam mais estímulos da minha parte para que prosseguissem com os exercícios, mesmo não estando sob a minha alçada. Procurei ter mais cuidado na instrução neste grupo, referindo sempre os objetivos de cada tarefa e certificando-me de que compreendiam o exercício. Uma das estratégias que me ajudou mais na condução destas aulas, relativamente à instrução, foi instruir o grupo do nível 1 antes dos grupos dos níveis 2 e 3. Antes do início da instrução ao grupo do nível 1, pedia aos restantes que realizassem o típico jogo do “meinho” em Futebol, como demonstro na reflexão correspondente:

“O facto de existirem conteúdos diferentes para cada um dos grupos implica uma instrução diferente para cada um. Assim, surge a necessidade de adotar estratégias para que cada grupo tenha o seu próprio momento de instrução. Aquilo que me tem facilitado a vida é dar um exercício ao grupo de nível mais avançado que não precisa de demonstração (um “meinho”, por exemplo), enquanto procedo à instrução do grupo mais elementar.” (DB – 7 de fevereiro de 2017)

Desta forma, os alunos nunca estavam parados. Posteriormente, após a instrução ao grupo de nível 1 e após certificar-me de que este cumpria com a tarefa, deslocava-me até ao grupo dos alunos mais avançados e realizava a instrução para o exercício seguinte, sem desviar a atenção do primeiro grupo. Nos alunos mais avançados, incentivei sempre uma prática mais autónoma e,

por várias vezes, coloquei-os a trabalhar com os alunos do nível 1, num processo de orientação, ajudando-os e corrigindo-os. Esta interação entre os diferentes grupos revelou-se muito importante, uma vez que promoveu a entreajuda entre pares, desenvolvendo a cooperação e promovendo situações de autonomia, em que alunos mais avançados ajudavam aqueles com mais dificuldades.

Considero que, havendo a possibilidade de dividir a turma pelo nível de desempenho, esta favorece a aprendizagem de cada um, uma vez que os conteúdos podem ser ajustados ao nível da complexidade e dificuldade de cada um aluno ou grupo de alunos, promovendo uma progressão lógica do ensino. Por outro lado, considero que a existência de grupos homogêneos possibilita um aumento de participação e empenho de determinados alunos, face ao clima de competição existente. Uma vez que grande parte das modalidades lecionadas não foram organizadas por níveis de desempenho, com a exceção do futebol, não creio que isso tenha prejudicado a aprendizagem dos meus alunos. Felizmente, tive a sorte de ter alunos em níveis de desempenho superiores que ajudavam os colegas que tinham mais dificuldades, sem que para isso fosse necessário intervir.

Esta divisão por níveis foi, sem dúvida, desafiante, mas compensadora. As estratégias utilizadas surtiram efeito, ainda que haja sempre margem para melhorá-las. Creio que fui bem-sucedido nesta divisão e senti que os alunos obtiveram o sucesso desejado, superando as suas dificuldades e atingindo as classificações pretendidas.

4.1.2.7. Modelos de ensino

Segundo Graça e Mesquita (2006, p. 169), os “modelos instrucionais apresentam-se como propostas para a conceção e organização dos propósitos educativos, da interação pedagógica, da relação didática professor-aluno-matéria”. Inicialmente, as dificuldades foram imensas na responsabilidade de adotar um modelo que fosse ao encontro às características da minha turma. Uma vez que o meu planeamento está estritamente em consonância com a aprendizagem dos alunos, a minha forma de atuação seria muito importante na potenciação da aprendizagem de cada um dos alunos. De forma a encontrar a melhor forma, deparei-me a reler o conteúdo aprendido no primeiro ano do

mestrado. Os modelos de ensino foram um dos pontos fulcrais desse ano, pelo que toda a informação se encontrava disponível, de forma a orientar-nos nas nossas aulas. De acordo com Mesquita e Graça (2011, p.45), “entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”. Assim, procurei aplicar diferentes modelos instrucionais de acordo com as características de cada modalidade: o modelo de instrução direta (MID), o modelo de ensino de jogos para a compreensão (MEJC) e o modelo de competência nos jogos de invasão (MCJI).

Numa fase inicial, ainda sem saber bem o que encontrar, optei por utilizar o MID. O desconhecimento da turma e a falta de confiança para assumir uma postura mais segura levaram-me a uma forma de atuação mais resguardada. O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita e Graça, 2011). Assim, a minha intervenção abrangia a gestão de todas as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo um controlo e uma gestão de turma mais eficaz. De acordo com Mesquita e Graça (2011, p. 51), “o MID tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado”. Deste modo, utilizei o MID nas modalidades de ginástica, Badminton e dança, promovendo assim um maior tempo de empenhamento motor aos alunos, uma vez que era eu o único responsável por toda a gestão e organização das tarefas, de forma a obter uma maior eficácia. Ainda que seja um modelo mais restrito, este contempla algumas tarefas que o professor tem de realizar: revisão da matéria previamente aprendida, apresentação das novas habilidades, monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados (Rosenshine, cit. por Mesquita e Graça, 2011). Esta foi uma preocupação minha, utilizando este modelo, fazendo com que as aulas não ganhassem apenas um sentido. Sempre considerei muito importante a intervenção dos alunos, as suas opiniões e as suas preocupações, pelo que o MID não restringiu essa

componente tão importante. O MID revelou ser um modelo muito eficaz na abordagem às diferentes progressões pedagógicas, uma vez que grande parte dos meus alunos possuía níveis lentos de aprendizagem.

Logo no primeiro período, optei por lecionar a modalidade de basquetebol aplicando o MCJI. De acordo com Graça et al. (2015, p.166), tanto o MCJI como o modelo de MEJC “enfatizam a importância de escolher uma forma modificada de jogo que esteja em conformidade com as possibilidades reais dos alunos. Ambos os modelos privilegiam o confronto com problemas reais de jogo em ambiente autêntico de jogo. Ambos os modelos subordinam declaradamente a introdução do ensino das habilidades do jogo à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão”. Logo no início da lecionação do basquetebol, verifiquei que a modalidade em si despertava algum entusiasmo nos meus alunos. Cabia-me, então, proporcionar-lhes as ferramentas e a organização necessária para que pudessem transformar esse entusiasmo num desempenho muito positivo. De facto, a utilização do MEJC, promoveu o entusiasmo nos alunos, principalmente nos momentos de competição. A utilização de situações modificadas do jogo revelou ser uma estratégia compensadora, na medida em que aproximava as situações de aula a um contexto real e mais formal do jogo, sempre de acordo com as capacidades dos alunos.

Por outro lado, em alunos mais fracos, estas situações eram prejudiciais, uma vez que estes não possuíam tanto tempo de contacto com a bola, reduzindo o seu envolvimento em busca do objetivo. Ainda assim, procurei junto dos alunos mais hábeis, inculcar-lhes o espírito de equipa e a necessidade de jogar com os colegas que possuíam mais dificuldades, quer a nível técnico, quer a nível tático. Independentemente do desempenho motor de cada aluno, tentei sempre promover um clima de inclusão e de festividade, com grande ênfase no *fair-play* e no respeito entre colegas e para com o adversário. O desenvolvimento das competências técnicas e táticas foi surgindo gradualmente, com o empenhamento dos alunos e com a organização e gestão adequada da minha parte.

Já no final do 3º período, na UD de Andebol, viria a ser adotado o MCJI. Surpreendentemente, este modelo surtiu o efeito pretendido. Inicialmente, achava que, pelo facto de os meus alunos evidenciarem muitas situações onde a sua compreensão era deficitária, a aplicação deste modelo iria gerar muitos

problemas. De facto, tentei expor os meus alunos a várias situações-problema, em que estes eram encorajados a arranjar soluções para os mesmos. Sei que por vezes facilitei demasiado essa procura, sob pena de perder muito tempo na instrução ou demonstração do exercício. Por outro lado, dei conta que a paragem efetuada em pleno jogo, de forma a analisar as situações que iam sendo criadas, era uma estratégia boa para fomentar a capacidade de reflexão dos alunos, desenvolvendo a sua capacidade de análise e de compreensão do próprio jogo. Foi no confronto destas situações, ao questionar os alunos e ao expô-los a estas situações táticas, que eles foram adquirindo as valências necessárias para tomarem as decisões corretas em busca do golo. As constantes formas de adaptação ao jogo ajudaram a integrar os aspetos técnicos e táticos de forma produtiva e interessante, sem descurar o ensino de novas habilidades ou a exercitação de algumas já assimiladas anteriormente.

A não aplicação do modelo de educação desportiva (MED) deveu-se ao facto de existir um número muito reduzido de sessões para cada UD. Este curto espaço de tempo dificultava a consolidação de vários conteúdos, uma vez que as minhas UDs tinham entre 8 a 16 sessões. E, como referem Siedentop et al (2004), de forma a proporcionar uma aprendizagem mais rica aos alunos e mais consolidada é necessário que as UDs sejam longas (entre 20 a 25 aulas) e que sejam lecionadas menos modalidades em cada período. Por esta razão, tornar-se-ia muito complicado implementar este modelo. Por outro lado, algumas características recorrentes deste modelo estiveram sempre presentes nas aulas, como já referido anteriormente: a cooperação, o fair-play e a festividade.

De um modo geral, não considero que nenhum dos modelos utilizados se tenha destacado de forma muito exagerada, comparativamente com os outros. Cada um procurou responder às necessidades contextualizadas de cada modalidade e sempre de acordo com os objetivos definidos.

4.1.2.8. Observação

A observação foi imprescindível em todo este processo da prática pedagógica. A análise constante daquilo que nos rodeia permite-nos uma reflexão deliberada sobre acontecimentos e sobre as nossas ações, provocando assim momentos de aprendizagem mesmo sem estarmos à espera. Porém,

observar também é “captar significados diferentes através da visualização” (Sarmiento, 2004, p. 161). De acordo com Ferreira (2013, p. 123), “observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que é que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes”. Ao longo deste ano foram várias as observações realizadas aos meus colegas de estágio e à nossa PC. Logo no início do ano, este foi um tema discutido e deliberado, pelo que a sua importância em todo este processo esteve sempre presente. Ciente de que as personalidades individuais de cada professor modelam as suas aulas, tinha muita curiosidade em assistir às aulas dos meus colegas, uma vez que as suas turmas residentes apresentavam características completamente diferentes das minhas, independentemente de serem turmas de 9º ano. Ao longo das observações, percebi que as mesmas me ajudavam nas situações de aprendizagem idealizadas para as minhas aulas, quer seja no sentido de adaptá-las para a minha turma, quer seja no sentido de evitá-las de acordo com os comportamentos apresentados pelos seus alunos. Rink (2014, p.260) refere que quando os estudantes observam e analisam os próprios desempenhos ou os dos colegas, transformam essa experiência numa excelente fonte de aprendizagem. A disparidade entre as nossas turmas era elevada, pelo que seria sempre importante experienciar outras realidades que me permitissem ter uma visão mais global do ensino da EF, visão essa que era complementada ao assistir às aulas da professora PC.

Face aos largos anos de ensino, e a uma formação académica sólida na FADEUP, a PC demonstrava processos de ensino que iam ao encontro daquilo que eu tinha aprendido ao longo da minha formação, quer seja em contexto de licenciatura quer no primeiro ano de mestrado. Uma vez que a PC já possuía estratégias delineadas que utiliza com sucesso há muito tempo, fez sentido retirar ideias da sua aula, no sentido de melhorar a minha atuação enquanto professor. Os momentos de reflexão em conjunto, com os meus colegas de estágio e a PC, também permitiram excelentes trocas de informação, de sugestões e críticas, entre outros. Para além disto, as observações realizadas estavam de acordo com as quatro dimensões de intervenção pedagógica definidas por Siedentop (1983) (instrução, gestão da aula, clima e controlo da

turma), permitindo assim uma análise mais geral das aulas dos meus colegas e uma apreciação mais específica sobre as várias componentes pedagógicas.

Sinto que a minha atuação enquanto professor foi sendo moldada pelos *FBs* que me chegavam através dos meus colegas de estágio, fruto da sua observação. Após as observações, procurei ir ao encontro dos meus colegas de forma a dar-lhes um panorama breve daquilo que ia observando, sugerindo exercícios ou estratégias de controlo de turma que podiam, eventualmente, resultar. Infelizmente, não observei tanto quanto queria. Sinto que poderia ter tirado muito mais proveito dessas observações, ainda que elas me tenham ajudado imenso. A reflexão sobre cada observação permitiu-me deliberar sobre a minha atuação e a dos meus colegas, aprendendo cada vez mais com eles e com a PC, e desenvolvendo o meu espírito crítico relativamente a todo o processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2.9. O processo avaliativo

Avaliar foi uma das competências mais difíceis de todo o processo da prática pedagógica. Bento (2003, p.174) afirma que “Em quase todas as obras de didática é realçada a importância da análise e avaliação do ensino. Concomitantemente com a planificação, a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”. De acordo com Siedentop e Tannehill (2000), a avaliação deve estar interligada com os objetivos de aprendizagem dos alunos, uma vez que são necessárias referências que nos permitam distinguir o desempenho dos alunos. Rosado et al. (2002, p.19) afirmam que avaliar é “estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa. É uma atividade humana constante, já que a todo o momento temos de recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade”. Desta forma, percebi desde início que este processo seria de uma complexidade enorme. Para além das análises que iria realizar, tinha a responsabilidade de traçar objetivos e de delinear métodos que fossem justos e adequados à minha turma, construindo ferramentas que me permitissem facilitar a avaliação. Esta preocupação constante alongou-se do primeiro ao terceiro período, pelo que, ainda hoje em dia, considero que os processos utilizados possam não ter sido os mais adequados.

Segundo Vickers (1990), a avaliação pode residir em dois tipos: avaliação criterial e avaliação normativa. Gonçalves et al, (2010, p.41) descreve este tipo de avaliação criterial como sendo “aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos. Neste caso, a avaliação do aluno traduz a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado – a sua performance. (...) Este tipo de avaliação criterial faz-se em função das ações de cada aluno, considerado individualmente e não em comparação com os outros. Normalmente, é usado este tipo de avaliação no momento dos testes e provas, pois o professor define quais os critérios de avaliação que as respostas têm de ter, comparando o conteúdo das respostas dadas com esses critérios”. Rosado et al (2002, p.32) refere que “no que se refere à Educação Física [...], a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada uma avaliação referida ao critério, isto é, em função dos objetivos definidos.” Desta forma, para que a avaliação fosse o mais justa possível, as grelhas utilizadas iam ao encontro deste procedimento, eventualmente mais objetivo e preciso. Este foi o tipo de avaliação maioritariamente utilizado ao longo do ano, nas diferentes modalidades, respeitando os critérios definidos pelo grupo de EF.

Relativamente à avaliação normativa, esta é orientada por um conjunto de normas pré-estabelecidas em que os resultados dos alunos são comparados entre si, evidenciando as diferenças entre os mesmos (Pacheco, cit. por Gonçalves et al., 2010). Este tipo de avaliação apenas foi utilizado na avaliação da aptidão física dos meus alunos, ainda que considere que este tenha sido um método pouco preciso, uma vez que os alunos demonstraram algum desagrado, e correspondente desmotivação, na execução daquilo que era pretendido, por considerarem a comparação entre os colegas um tanto ou quanto injusta, face às características motoras de cada um.

O primeiro contacto com a avaliação deu-se na AD de basquetebol, logo no primeiro período. De acordo com Gonçalves et al. (2010, p.7), a AD tem como objetivo “recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”. Já segundo Rosado et al (2002), a AD tem a função de verificar os conteúdos adquiridos pelo aluno e, também, se este já possui conhecimento da matéria que o professor vai ensinar. A gestão desta avaliação teve como base o processo utilizado na prática supervisionada no primeiro ano de mestrado, através da utilização de escalas de apreciação e

de observação direta. Ainda que em contextos completamente diferentes, tentei adaptar a gestão e a organização daquilo que tinha sido realizado nesse ano à minha TR, uma vez que a avaliação deve ser ajustada ao contexto real da turma. Nesta fase inicial, tornou-se difícil perceber o que avaliar e como avaliar. Eu sabia que este diagnóstico seria primordial na tomada de decisões para o resto do período, pelo que este seria um momento de extrema importância. A preocupação, em demasia, de ter tudo organizado revelou-se prejudicial no momento da AD, uma vez que não estava preparado para lidar com os constrangimentos de estar a liderar, pela primeira vez, uma turma. Retirar e compreender as principais componentes críticas de cada conteúdo a avaliar, foi um processo mais demorado do que inicialmente estava à espera. Acabei por construir uma grelha com conteúdos em demasia, impedindo assim, que a avaliação fosse rápida e objetiva, ainda que a minha turma tivesse um número reduzido de alunos comparativamente com outras da escola.

No decorrer do período, pesquisei mais sobre os métodos de avaliação e fui, inclusive, retirando dúvidas com a professora PC sobre os seus próprios métodos. A pesquisa aprofundada em torno dos conteúdos e a definição dos critérios de êxito, de acordo com as componentes críticas, permitiu-me estruturar muito melhor as ADs e as avaliações sumativas que seriam realizadas em todas as outras modalidades. Ainda assim, não foi possível realizar AD em todas as modalidades, face à curta duração das UD's em questão, uma vez que o número de aula destas oscilava entre as 8 e as 14 aulas. Face à inexistência do momento de AD, o ponto de partida para a lecionação das aulas baseou-se na informação recolhida dos *dossiers* dos anos anteriores, em que era possível verificar as classificações dos alunos, os conteúdos lecionados pelo professor e o nível de desempenho dos próprios alunos. Para além desta informação, a PC deu-me indicações sobre a turma relativamente às várias modalidades, bem como informações relevantes sobre os conteúdos lecionados nos anos anteriores. No *tag rugby*, por exemplo, não realizei AD por iniciativa própria, uma vez que, em conversa com a PC, esta deu-me uma ideia daquilo que os alunos já eram capazes de realizar, tendo em conta o último ano. Nas UD's onde foi possível realizar AD, foram utilizadas grelhas com os critérios pré-definidos e de fácil leitura, que me permitissem registar a execução, ou não, por parte dos alunos, nas diferentes habilidades motoras ou ações táticas. Desta forma, foi possível,

através da análise das grelhas, determinar quais os conteúdos que geraram mais dificuldade nos alunos e quais aqueles em que estes se sentiram mais à vontade a realizar. Através desta análise, foi possível construir a sequência pedagógica dos conteúdos a lecionar ao longo do período. Para além da importância desta análise, relativamente aos conteúdos a lecionar, a AD revelou ser extremamente importante na UD de Futebol, uma vez que foi através dela que foi possível distinguir diferentes níveis de desempenho:

“Surgiu, então, mais um dia de AD, desta vez relativa à modalidade de Futebol. Esta AD serviu, essencialmente, para observar que existem pelo menos 3 níveis de desempenho na turma, pelo que terei de planear a UD de acordo com essas diferenças. Uma vez que é a primeira vez que terei de lecionar por níveis, estou um tanto ou quanto indeciso sobre qual será a melhor forma de atuação.” (DB – 5 de janeiro de 2017)

Todos os contratempos com que me deparei no decorrer das ADs me permitiram adotar outra atitude relativamente às ASs que iriam acontecer no final de cada UD. Tornou-se imprescindível refletir sobre cada diagnóstico feito, de forma a selecionar os conteúdos adequados aos meus alunos e ajustados às suas dificuldades. Para além desta reflexão realizada logo após a AD, ao longo do período socorri-me de apontamentos que fui tirando do decorrer de aulas, que me permitem de alguma forma regular todo o processo. Este tipo de apontamento, sob a forma de avaliação formativa, recolhe-se “antes ou durante a instrução e [destina-se] a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação” (Arends, 2008, p. 211). Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação formativa deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando assim as aprendizagens bem-sucedidas e as que provocam mais dificuldades. Este tipo de avaliação ocorreu de forma contínua ao longo das aulas, tendo um cariz informal, através da observação direta e de registos informais, ao anotar pequenas notas no próprio plano de aula sobre o desempenho dos alunos. Estes registos viriam a ser importantes nas reflexões que surgiam no meu diário de bordo, ajudando-me a interpretar melhor a aula em questão e permitindo-me uma análise mais objetiva sobre os problemas dos alunos e as suas facilidades. Infelizmente, face ao número escasso de sessões em algumas UD, esta

observação e este registo era menor, uma vez que as preocupações estavam centradas noutros aspetos. Os registos efetuados, ainda que não tantos como gostaria, serviram como variável na ponderação de algumas classificações finais dos alunos. De acordo com Aranha (2004), as informações obtidas da avaliação formativa devem servir, também, como base para as classificações finais dos alunos. Em suma, este tipo de avaliação foi, sem dúvida, importante, ainda que não me tenha debruçado sobre ela de uma forma tão intensiva quanto gostaria. Ainda assim, permitiu-me obter informações valiosas e credíveis sobre a aprendizagem, os conhecimentos e os comportamentos dos meus alunos, servindo como complemento para as ASs que iriam decorrer no final de cada UD.

De acordo com Vickers (1990), a avaliação sumativa (AS) ocorre no final de cada UD e sintetiza a evolução do aluno. Uma vez que esta decorre no final da UD, apresenta-se com um carácter pontual, uma vez que fica definido um dia em específico para a mesma. Segundo Gonçalves et al., (2010, p.57), este “é um momento de fazer um juízo global e de síntese, permitindo verificar a evolução e retenção do aluno perante toda a matéria que lhe foi transmitida”. Rosado e Silva (1999) reforçam esta ideia, referindo que a AS é um juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos. O primeiro contacto com este tipo de avaliação ocorreu após a finalização da UD de basquetebol. Eu sabia, de antemão, que esta avaliação iria ser preponderante para verificar se os objetivos iniciais propostos tinham sido cumpridos ou não. Por um lado, esta avaliação seria um dos momentos mais importantes de todo este ano, uma vez que de acordo com as ilações retiradas desse processo de avaliação, iria refletir sobre as mesmas e modificar a minha forma de atuação em avaliações sumativas futuras, quer relativamente ao meu desempenho enquanto professor, quer relativamente ao desempenho dos meus alunos.

O basquetebol, assim como todos os jogos desportivos coletivos lecionados ao longo do ano, foi avaliado em contexto de jogo, colocando-se as habilidades técnicas de cada modalidade em consonância com os aspetos táticos do jogo. Não faria sentido, em momento algum neste tipo de modalidades, avaliar através da execução das habilidades de forma isolada, uma vez que estes elementos surgem como resposta à especificidade do jogo, colocando o

jogo “no centro de atenção das aprendizagens” (Mesquita e Graça, 2011, p.137). Por vezes, não foi possível utilizar as formas jogadas oficiais, relativamente ao número de jogadores, pelo que optei por realizar a avaliação em situações de jogo em formas reduzidas. Esta opção revelou ser muito benéfica na avaliação de cada aluno no *tag rugby*:

“Durante todas as sessões que foram lecionadas de tag rugby, houve sempre uma insistência na forma de jogo 5x5 e no 3x3, ainda que na avaliação tenha optado apenas pelo 3x3. Ainda que o 5x5 seja a forma de jogo formal para esta modalidade, a opção pelo 3x3 revelou-se uma mais-valia para a avaliação, permitindo uma maior intervenção de todos os alunos no domínio do jogo e na compreensão do mesmo.” (DB – 6 de dezembro de 2017)

No que diz respeito às modalidades individuais, relativamente à ginástica, Badminton, dança e atletismo, estas foram avaliadas através da utilização de várias sequências, quer tenha sido através de uma coreografia ou, simplesmente, da execução das habilidades motoras em questão. Este processo linear permitiu-me estar mais atento à execução individual de cada aluno, possibilitando-me uma análise mais cuidada relativamente às componentes críticas de cada habilidade. Esta análise permitiu identificar mais facilmente uma execução correta ou incorreta do movimento, ajudando-me na atribuição de uma classificação mais objetiva, dentro do possível, uma vez que há sempre alguma subjetividade inerente a este tipo de avaliação. Neste âmbito, Rosado et al. (2002, p.23) refere que “não se pensa que seja possível avaliar independentemente das pessoas em causa, não se pensa que existem critérios de avaliação absolutamente neutros ou isentos, aceitando-se que não é possível uma objetividade total”. Independentemente das modalidades, alvo de AD, optei por utilizar na AS, métodos idênticos à AD, utilizado grelhas de verificação, em que as classificações (entre 0 a 5) eram obtidas de acordo com o número total de critérios cumpridos. A utilização deste tipo de grelha facilitou a sua consulta e o seu registo. A única modalidade em que usei uma escala diferente para avaliar foi na dança. Para esta modalidade, optei por uma escala de apreciação, uma vez que esta permite uma maior flexibilidade na avaliação dos alunos. Para que conseguisse tirar maior proveito deste tipo de escala, optei por utilizar o

registo audiovisual para registar a coreografia realizada pelos alunos, para que pudesse num momento posterior analisá-la e avaliá-los da melhor forma possível. Este registo audiovisual foi uma mais-valia em todo este processo, pelo que sinto algum arrependimento por não o ter utilizado noutras modalidades. A utilização deste tipo de registo, ainda que numa fase final do EP, permitiu-me ter uma observação mais atenta e livre de pressão sobre o desempenho dos meus alunos.

A classificação final de cada aluno esteve sempre de acordo com os diferentes domínios, definidos pelo grupo de EF: domínio motor (60%), domínio psicossocial (30%) e domínio cognitivo (10%). O domínio motor correspondia às habilidades motoras das respetivas modalidades e à aptidão física, sendo repartidas por 40% e 20% respetivamente. O domínio psicossocial envolvia a atribuição de uma classificação (de 0 a 5) a diferentes parâmetros, entre os quais: o respeito, a higiene, a assiduidade, a pontualidade, o fair-play e a cooperação. Por último, mas não menos importante, o domínio cognitivo assentava na base da cultura desportiva, no conhecimento dos regulamentos e características das diferentes modalidades, assim como nos relatórios realizados durante as aulas. Obviamente que, face à especificidade de cada professor e da sua turma correspondente, tínhamos liberdade para reajustar alguns parâmetros, no sentido de atribuir as classificações de forma justa e de acordo com a realidade observada desde que justificássemos essa mesma atribuição.

Por último, no final de cada período surgia a autoavaliação de cada aluno. De acordo com Gonçalves et al (2010, p. 64), “o aluno moderno tem de ser capaz de aquilatar o seu valor, de dizer «o que vale, o que merece”. Estes momentos de autoavaliação decorriam com o preenchimento de uma ficha, elaborada pelo grupo de EF, contendo vários parâmetros, para que os alunos pudessem preencher com os valores que se auto propunham para cada modalidade e para cada um dos domínios anteriormente referidos. Para além destes parâmetros, fiz questão de realçar a importância de os alunos apontarem críticas e sugestões às aulas lecionadas para mim, uma vez que a opinião de cada um foi sempre valorizada por mim. Após a recolha das fichas, foi engraçado, de uma forma geral, verificar a discrepância entre o modo como os alunos se autoavaliavam e o que realmente realizavam ao longo do ano.

O desenvolvimento das minhas capacidades avaliativas evoluiu ao longo dos três períodos. Considero que tive a capacidade para refletir sobre os processos preliminares de todo o processo de ensino, permitindo-me aprender com os erros e tornando-me num professor cada vez mais competente. A evolução da aprendizagem dos meus alunos apenas foi possível através da otimização dos processos de avaliação, pois “a melhoria da qualidade de ensino só é conseguida através da avaliação constante e permanente”. Assim, a minha opinião relativamente ao processo de avaliação vai ao encontro daquilo que Estanqueiro (2010, p. 83) refere: “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim”.

4.2. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade

De acordo com Cunha (2008), a docência prolonga-se para além da lecionação de aulas, uma vez que esta deve ser completada pela participação nos vários contextos da ação educativa. Na tentativa de me identificar com a escola e com o seu meio, procurei integrar-me nas diversas atividades, relacionando-me com toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação. Para além de esta iniciativa ter surgido por vontade própria, as próprias exigências do EP, através das normas orientadoras⁹, ditam que o EE deve “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora; Conceber e pôr em prática atividades de complemento curricular na escola, garantindo a sua estreita articulação com os objetivos da atividade curricular de EF; Compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar, enquanto processo predominantemente pedagógico; Compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de

⁹ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP (2016-2017).

relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar – F. Cívica; Identificar, apreciar criticamente e intervir nas atividades inerentes à direção de turma e ao conselho de turma; Participar na gestão de recursos da organização, assumindo responsabilidades na direção e na elaboração e coordenação de projetos de desenvolvimento organizacional; Identificar e analisar criticamente a cultura da escola, fomentando o respeito pela sua diversidade/pluralidade na promoção da integração e a socialização dos alunos; e conceber, utilizar e avaliar processos de promoção de estilos de vida ativa e saudáveis junto da comunidade educativa” (p.6)¹⁰.

Para além do facto de esta participação ser uma mais-valia na construção da minha identidade profissional e pessoal, ela ajudou-me a sentir-me mais integrado neste meio, fruto da relação constante com toda a comunidade. Assim, enquanto EE, desenvolvi as minhas competências como docente, intervindo nas atividades propostas pelo GEF, NE e pela escola. Ao longo do ano foram várias as atividades em que participei e outras que organizei. Para além destas atividades, a minha participação prolongou-se pela presença nas reuniões do departamento de expressões, nos conselhos de turma e pelo meu contributo ao nível do DE. Ter a possibilidade de vivenciar a escola em todos estes contextos foi um privilégio enorme, pelo que guardo todos os momentos com especial carinho.

4.2.1. O Badminton (Desporto Escolar)

De acordo com Marques (2001), o DE é fundamental no contexto escolar, uma vez que promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais. Quando falamos pela primeira vez em reunião de NE do envolvimento obrigatório em atividades de DE, fiquei receoso relativamente às possibilidades existentes. A possibilidade de ficar ligado a uma modalidade com a qual não me identificava deixava-me apreensivo. Assim, e uma vez que a escola apenas possuía DE na modalidade de *Tag Rugby*, modalidade que desconhecia, sugeri à PC a possibilidade de lecionar treinos de Badminton, algo inovador no panorama da escola, ainda que não fosse possível a participação

¹⁰ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP (2016-2017).

nos campeonatos escolares. Assim, meti mãos à obra, elaborei um cartaz (ver anexo IV) e publicitei pela escola a abertura dos treinos.

A forma como geri os treinos adveio da minha experiência pessoal enquanto atleta e da formação básica obtida na UC de estudos práticos de Badmínton, no primeiro ano do mestrado. Confesso que, inicialmente, as expectativas não eram muito elevadas. Não esperava ter a adesão em massa dos alunos, por se tratar de uma modalidade relativamente diferente daquelas a que eles estavam habituados. Uma vez que todos os EEs teriam de estar envolvidos numa atividade de DE, pude contar com a ajuda de mais um colega do núcleo estágio a lecionar os treinos, algo que se revelou extremamente útil na organização dos exercícios e no controlo da turma. Numa primeira fase, antes de introduzirmos os conteúdos, procuramos analisar as competências dos alunos nesta modalidade. Esta análise foi extremamente facilitada pelo facto de os alunos que frequentavam os nossos treinos serem, maioritariamente, da nossa turma partilhada, pelo que já tínhamos os dados necessários obtidos na avaliação diagnóstica realizada no contexto das nossas aulas. Uma vez que nunca houve obrigatoriedade na presença destes treinos, o número de alunos variava de treino para treino, ainda que a média de presenças fosse à volta de 15 alunos. Infelizmente, no final do ano letivo, o número de presenças foi cada vez mais reduzido, algo que já prevíamos anteriormente em conversa com a PC, que nos alertou para o facto de haver uma tendência natural para os alunos não cumprirem com os seus compromissos escolares até ao final, demonstrando uma falta de responsabilidade e de motivação.

Neste contexto, considero que o professor deve orientar a sua intervenção com base no rigor e no conhecimento de treino. Para além disso, deve promover sempre o *fair-play*, orientando os seus alunos para um clima de competição saudável, promovendo assim, uma valorização pessoal e de grupo, importante em qualquer modalidade.

Ainda assim, acredito plenamente que o Badmínton poderá ter um lugar no DE da escola, por ser uma modalidade muito específica e diferente daquelas que os alunos usualmente praticam.

4.2.2. Visitas de Estudo

Ao longo do ano foram três as visitas de estudo que realizei juntamente com os meus colegas de NE: visita ao Estádio do Futebol Clube do Porto, Dragão Caixa e Museu Futebol Clube do Porto (figura 1), visita ao centro náutico de Ponte de Lima e visita de estudo ao parque aquático de Amarante (figura 2).

Relativamente à primeira, esta visita já é usual todos os anos letivos. É uma visita organizada, maioritariamente, pela nossa PC, que muito meticulosamente pondera tudo ao pormenor e que, segundo ela, tem sempre muito sucesso. Ainda que eu não seja adepto do Futebol Clube do Porto, confesso que fiquei pasmado com a beleza do estádio. Parece-me pertinente esta visita de estudo, uma vez que a maioria dos alunos da escola não tem a possibilidade financeira de visitar uma instalação desportiva desta magnitude, ainda que a vejam, quase diariamente, pela televisão. Sendo a modalidade de futebol adorada por quase todos os alunos, os níveis de excitabilidade e emoção estiveram ao rubro ao longo desse dia. Os alunos tiveram a oportunidade única de visitar um estádio muito bonito, de poderem pisar os mesmos locais que os seus ídolos pisam todos os dias. A passagem pelo museu do futebol clube do Porto, um dos mais modernos da europa, possibilitou aos alunos uma visão histórica do clube, contextualizando os títulos arrecadados e apresentando uma história riquíssima e repleta de sucesso desportivo. Neste dia, para além do museu e do estádio, os alunos tiveram a oportunidade única de assistir a um treino de andebol da equipa sénior do Futebol Clube do Porto, no Dragão Caixa. Para muitos alunos, esta é umas das poucas oportunidades que têm para assistir a um treino de uma equipa profissional. Felizmente, alguns alunos reconheceram certos jogadores, pedindo-lhes autógrafos, comprovando, assim, que não entendem apenas de futebol.



Figura 1 - Foto de grupo no museu do FCP

Ainda no âmbito das visitas de estudo de carácter desportivo, tivemos a oportunidade de visitar o centro náutico de Ponte de Lima. Este centro náutico ganhou alguma importância nos últimos anos, uma vez que é lá que treina Fernando Pimenta, campeão europeu de canoagem em 2016 e que já conta com um palmarés invejado no panorama mundial da modalidade.

Apesar das condições meteorológicas adversas que encontramos, alguma chuva e vento, esta visita foi a minha preferida, uma vez que tivemos a oportunidade de experienciar esta modalidade ao longo do rio Lima, rodeados de uma paisagem fabulosa. O contacto com uma modalidade desta natureza requereu alguma atenção extra por parte dos professores que acompanharam os alunos, uma vez que, face à novidade e ao contacto com a água, os alunos estavam entusiasmados mais do que o normal. Neste dia, ainda tivemos a oportunidade para visitar o centro de Ponte de Lima, embora a chuva tivesse impedido a visita de mais locais. A visita ficou concluída com uma caminhada pelo Percurso das Lagoas, pertencente à Ecovia do Rio Lima. A serenidade e a beleza dos locais por onde andamos foi importante, na revitalização da alma após um dia cansativo, mas extremamente produtivo.

Por último, realizou-se a visita de estudo ao parque aquático de Amarante. Esta visita acontece todos os anos, no final do 3º período e é organizada pelo GEF. O objetivo da visita é proporcionar aos alunos um momento de descontração. Este é, uma vez mais, uma oportunidade única para os alunos experienciarem este tipo de atividade, uma vez que raramente saem do Grande Porto. Por outro lado, esta atividade apenas esteve acessível aos alunos sem quaisquer faltas disciplinares. Desta forma, a participação nesta visita era vista como uma recompensa para os alunos, se assim o comportamento dos mesmos o permitisse. No próprio dia, o comportamento dos alunos foi exemplar, sem ter existido a necessidade de um acompanhamento constante por parte dos professores. Considero que não poderia haver melhor forma de terminar o ano letivo, dado que foi um dia extremamente divertido.



Figura 2 - Professores a utilizarem os escorregas em Amarante

4.2.3. Atividades Não Letivas na Escola

Relativamente às atividades realizadas na própria escola, estas existiram do início ao final do ano letivo, sendo elas: torneios realizados na escola, dia da sapatilha, corta-mato e *Mega Sprint*, dia da atividade física adaptada, festas de final de período e dia da Pêro.

A escola possui mensalmente vários torneios, de várias modalidades, inteiramente idealizados para a participação dos alunos. Ainda que não tenha participado diretamente na organização dos mesmos, uma vez que era outro EE responsável pela mesma, compreendo a sua importância. Os torneios, para além de fomentarem o espírito competitivo, eram um elo entre os alunos que não eram da mesma turma, uma vez que as equipas poderiam ser constituídas com alunos de diferentes turmas. Houve sempre um clima de festividade e de felicidade presente, algo apenas possível pela emoção da competição entre todos, embora em algumas ocasiões essa emoção em demasia tenha originado situações de confronto verbal e físico entre alguns alunos. Desde início que foi fundamental, enquanto professor de Educação Física, impregnar nos alunos atitudes capazes de proliferar a cultura desportiva no sentido correto, ou seja, no *fair-play*, centralizado no respeito pelos colegas de equipa e pelo adversário. De uma forma geral, a realização dos torneios, pelas diferentes modalidades, foi um sucesso considerável, pelo que continuará a existir, espero eu, nos próximos anos.

O dia da sapatilha decorreu no final do 3º período, numa sexta-feira, e abrangeu as escolas primárias do agrupamento. Nesta atividade, os alunos dessas escolas dirigiram-se à escola cooperante para participar numa atividade organizada no pavilhão desportivo. A atividade consistiu em diversos circuitos de coordenação motora espalhados pelo espaço, em que os alunos tiveram de

completá-los saltando, correndo, rastejando, rebolando e caminhando em equilíbrio. Uma vez que o número de alunos era elevado, foram escolhidos, pelos professores de EF, alguns alunos da escola cooperante para ajudarem nas diversas tarefas. Curiosamente, foi animador ver os nossos alunos a ajudarem outros muito mais novos, demonstrando um afeto enorme e uma capacidade exímia de lidarem com essa faixa etária mais baixa.

O corta-mato e o *Mega Sprint* foram atividades organizadas pelo GEF, abertas a todos os alunos da escola. O corta-mato foi realizado dentro da escola, num percurso construído por nós, percurso esse que, segundo o que consegui apurar, nunca sofreu alterações. O *Mega Sprint*, prova de velocidade de 40 metros, realizou-se no átrio da escola. A obtenção de bons resultados em ambas as provas qualificaria os respetivos alunos para a prova regional de desporto escolar. Nesse âmbito, no que diz respeito ao corta-mato, pudemos acompanhar, mais tarde, os alunos com as melhores marcas ao parque da cidade para a participação no corta-mato regional escolar. De uma forma geral, não obtivemos boas classificações, explicadas, provavelmente, pela não preparação física dos nossos alunos para a prova em questão.

O dia da atividade física adaptada foi uma atividade inteiramente organizada pelos EEs. Para a organização da mesma, pudemos contar com a ajuda da FADEUP na cedência de todo o material utilizado. Com este dia pretendíamos dar a conhecer aos alunos algumas das modalidades adaptadas existentes hoje em dia, dando-lhes a oportunidade de se consciencializarem de que o desporto deve ser inclusivo. Assim, optamos por organizar uma atividade de *boccia*, *goalball*, atletismo adaptado e voleibol sentado. Para o efeito, contamos com a ajuda de todos os professores de EF, distribuídos pelas diversas modalidades. Se por um lado, foi chocante perceber que a maioria dos alunos nunca ouviu falar destas modalidades, por outro foi satisfatória a sensação de perceber que os alunos estavam a gostar das modalidades apresentadas. Para além de se terem divertido imenso, ficaram a conhecer um contexto ligeiramente diferente das modalidades a que estão habituados.

Nos meus tempos de estudante, as festas de final de período eram o culminar de uma temporada. Lembro-me perfeitamente da azáfama que era, de como algumas turmas apresentavam as suas músicas, outras dançavam, encenavam e vendiam comida e bebida, na esperança de angariar algum

dinheiro que lhes permitisse realizar, posteriormente, uma atividade qualquer. Este ano, agora enquanto professor, verifiquei nos alunos da escola o mesmo tipo de felicidade que vivenciei. Ainda que não tivesse sido no final do período o dia do agrupamento, que se comemora todos os anos no dia 27 de maio, foi mais um momento para comprovar a azáfama anteriormente descrita. A participação de todos os alunos do agrupamento, através da apresentação de músicas, canções e danças, proporcionou à escola um ambiente festivo e descontraído para alunos, pais, encarregados de educação, professores e funcionários.

Em suma, todas as atividades realizadas, quer na própria escola ou fora dela, permitiram-me conhecer melhor os alunos fora do contexto de aula, algo fulcral para entender as suas ambições e os seus medos. Esta aproximação, entre professor e alunos, revelou-se essencial na regulação dos seus comportamentos durante as aulas, uma vez que, conhecendo-os melhor, e eles a mim, gerou-se um ambiente de respeito e confiança, sem nunca descorar a seriedade e a importância da própria aula.

4.2.4. Direção de turma

Segundo Boavista e Boavista (2013, p.80), “o Diretor de Turma (DT) constitui um elemento determinante da mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa”. A primeira impressão que tive da diretora de turma (DT) da minha TR não foi a melhor. No primeiro conselho de turma não me identifiquei com ela, na forma passiva como falava sobre os alunos. Por várias vezes, divagava demasiado sobre um aluno, sem se focar naquilo que realmente importava. Senti-me a desmotivar cada vez mais e percebi que não conseguiria acompanhar os problemas da turma através da DT, pelo que o meu trabalho nesse âmbito foi escasso. Por outro lado, estive mais atento ao trabalho desempenhado pela PC nas suas direções de turma, ainda que não tivesse acompanhado diretamente todo o processo. Facilmente percebi que não é, de todo, um papel muito fácil, uma vez que não basta lidar exclusivamente com os alunos, dado que os encarregados de educação são, na maior parte das vezes, um obstáculo difícil de transpor. As dúvidas que tinha relativamente a este assunto, ia tirando nas reuniões de NE, numa conversa aberta com a PC, em

que explicava o processo de resolver os problemas que eventualmente iam surgindo. Não acompanhando diretamente o trabalho realizado pela DT da minha TR, optei por chegar aos alunos durante as minhas aulas. Por vezes, dissimuladamente, perguntava-lhes como estavam a decorrer as outras aulas, na esperança de tentar perceber a existência de quaisquer problemas maiores.

A confiança que fui ganhando com os alunos ao longo do tempo permitiu que estes tivessem um diálogo aberto comigo sobre todo o tipo de assuntos, sem que para isso abusassem desse tipo de confiança. Relativamente ao papel do DT, considero que ainda não tenho bem ciente toda a burocracia envolvente, ainda que este seja uma função que me interesse no futuro, dado que considero ter boa capacidade de comunicação com as pessoas.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. A relação entre a prática de Badminton e o desenvolvimento da coordenação Óculo-Manual e a aprendizagem no Badminton

4.3.1.1. Resumo

Com o presente estudo, pretende-se verificar a relação entre a prática de Badminton e o desenvolvimento da coordenação óculo-manual, em contexto de desporto escolar. Adicionalmente, procurar-se-á perceber uma possível relação entre o desenvolvimento desta capacidade e aprendizagem. Participaram no estudo 13 alunos (8 raparigas e 5 rapazes), do 2º ciclo de escolaridade, com uma média de idades de $10,69 \pm 0,72$ anos. A coordenação óculo-manual foi avaliada através do *Hand Eye Coordination Test* (Mackenzie, B. 2009) e a aprendizagem das habilidades técnicas através de uma grelha de verificação (*executa e não executa*). A análise da coordenação óculo-manual e da aprendizagem foi feita com recurso ao teste não paramétrico de medidas repetidas de Wilcoxon. Para a comparação de ambas as variáveis, foram calculadas as respetivas taxas de evolução e, posteriormente, comparadas através de uma regressão linear simples, recorrendo ao software estatístico SPSS. Os resultados não apresentaram diferenças significativas ($p > 0,05$) da prática da modalidade e desenvolvimento da coordenação óculo-manual, mas

evidenciaram diferenças significativas na aprendizagem ($p < 0,05$) entre a avaliação inicial e final; já o valor de r^2 (0,014) obtido, na comparação entre as variáveis, permite-nos concluir que apenas 1% dos valores da taxa de evolução da aprendizagem são explicados pela taxa de evolução do teste de coordenação óculo-manual.

Palavras-chave: COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL, APRENDIZAGEM, BADMÍNTON, DESPORTO ESCOLAR.

4.3.1.2. Abstract

It is intended with this study to verify the relationship between training of Badminton, in a school context, with the development of hand eye coordination. Aside from this, I'll try to analyze the relationship between that specific coordination and learning skills. In this study, there were involved 13 students (8 girls and 5 boys), from the 2nd cycle of education, with an average age of $10,69 \pm 0,72$ years. The hand eye coordination was tested using the hand eye coordination test (Mackenzie, B. 2009), as well as the technical learning skills, evaluated using an observation grid (executes and doesn't execute), were tested in all participants. The analysis of hand eye coordination and learning skills evaluation, was done using the Wilcoxon signed-rank test. To compare these two variables, using a linear regression on statistical software SPSS, it was calculated an evolution rate for both variables. The results showed no significant differences ($p > 0,05$) of the effect of training on the development of hand eye coordination but showed significant differences on learning skills ($p < 0,05$). The value of r^2 (0,014), obtained with the comparison between the two variables, allows us to conclude that only 1% of the values from the rate of evolution of learning are explained by the rate of evolution of the hand eye coordination test.

Key-words: HAND EYE COORDINATION, LEARNING, BADMINTON, SCHOOL SPORTS.

4.3.1.3. Introdução

O estudo que se segue pretende perceber de que forma, a prática de Badminton nos treinos do DE, pode promover o desenvolvimento das capacidades motoras coordenativas dos alunos e de que forma essas capacidades contribuem para a aprendizagem da modalidade. Segundo Jaworski e Zak (2015), é dada uma grande importância às capacidades motoras coordenativas na modalidade de Badminton, uma vez que as características desta modalidade requerem tarefas motoras de alta complexidade e adaptação, envolvendo a coordenação óculo-manual, a diferenciação cenestésica, o tempo de reação e a orientação espacial. Desta forma, a prática de Badminton poderá ser um meio de desenvolvimento dessas capacidades, nomeadamente, em contexto escolar.

Assim, aliado à minha experiência como praticante da modalidade de Badminton e ao meu interesse pelo tema, bem como ao facto de perceber que frente à ausência da modalidade no DE da escola cooperante, os alunos revelavam interesse pela sua prática, o NE propôs à direção a existência de um treino semanal para o efeito, na qual fiquei responsável. Desce de cedo que senti curiosidade em perceber de que forma a especificidade do Badminton poderia promover o desenvolvimento das capacidades coordenativas dos alunos, particularmente, ao nível da coordenação óculo-manual, e como estas capacidades se relacionavam com o processo de aprendizagem. Com efeito, para melhor entender o tema em estudo, seguidamente, é apresentado um breve enquadramento dos respetivos conceitos.

4.3.1.3.1. Relação entre o Badminton, o desenvolvimento das capacidades coordenativas e a respetiva aprendizagem

O Badminton é um jogo de raquete, jogado com um volante, e teve origem na Inglaterra. Os primeiros jogos aconteceram por volta de 1873, sendo que antes disso era apenas jogado pelas tropas britânicas destacadas na Índia (Roper, 1995). Este é um jogo que poderá ser jogado em singulares, masculinos ou femininos, ou pares homens, senhoras ou mistos. Segundo Maia (2010, p. 3),

o Badminton moderno é "um jogo extremamente rápido no qual a velocidade é um fator chave e tanto o treino técnico como o tático, devem ir ao encontro ou reunir as exigências de velocidade, agressividade, precisão e flexibilização do jogo". De acordo com Ochiana (2006, p.43), "o jogador de Badminton requer níveis elevados de força, potência, resistência e flexibilidade". Complementarmente, Paup (2000) refere que para atingir um nível elevado de rendimento, o jogador de Badminton deve possuir um nível de aptidão física excelente. Este afirma ainda que, o Badminton é um desporto muito rápido, obrigando o jogador a reagir rapidamente em relação ao próximo movimento, movendo-se adequadamente de forma a alterar a sua posição corporal para o próximo batimento, e dependendo da sua capacidade visual para antecipar a posição do volante. A velocidade elevada com que se desenvolvem as jogadas só é possível com os constantes ajustes dos jogadores às situações que surgem, uma vez que os adversários estão sempre à procura de explorar as zonas livres do campo adversário (Subramaniam, 2006). Desta forma, a tomada de decisão decorre em frações de segundo, pondo à prova o tempo de reação de cada jogador e restantes capacidades coordenativas, nomeadamente, a coordenação óculo-manual. Neste âmbito, Bhabhor et al. (2013) conduziram um estudo no ténis de mesa, relacionando a prática desta modalidade com algumas capacidades coordenativas, e verificou que os atletas apresentavam melhorias ao nível da acuidade visual, diminuindo significativamente o tempo de reação. Já no âmbito do Badminton, Bhabhor et al. (2013) verificaram que praticantes da modalidade apresentavam melhores resultados no tempo de reação, realçando, ainda, o benefício do Badminton para a coordenação óculo-manual e para o tempo de reação inerente à mesma. Ainda no Badminton, Dube et. al (2015) verificaram, também, melhorias ao nível da coordenação óculo-manual e do tempo de reação, assim como melhorias a nível cognitivo, de concentração e de alerta.

Segundo Williams (1990), a coordenação óculo-manual é a capacidade motora de utilizar de forma completa os olhos, braços, mãos e dedos, sendo um importante comportamento motor ao longo de toda a vida. De acordo com Arsenault e Ware (2000), este tipo de coordenação diz respeito aos movimentos das mãos controlados por FBs visuais e aos ajustes após o contacto com o próprio objeto. A coordenação óculo-manual é incitada no dia-a-dia das pessoas,

em diversas tarefas básicas, tais como usar ferramentas ou até mesmo comer (Crawford et. Al., 2004). Portanto, o controlo visual surge como componente essencial no desempenho de várias atividades, principalmente, quando requerem movimentos precisos. A par das tarefas básicas diárias, este tipo de coordenação é essencial no desporto, ao nível dos sistemas de controlo motor, uma vez que se utiliza a visão em conformidade com as diferentes partes do corpo, realizando assim, as tarefas motoras pretendidas com a precisão necessária (Camiña Fernández et al., 2001).

Relativamente à aprendizagem, a modalidade de Badminton surge como matéria nuclear no programa nacional de educação física do 3º ciclo, mas não no 2º ciclo, sendo que a sua lecionação depende sempre dos recursos disponíveis de cada escola¹¹. No primeiro ano de mestrado foi-nos apresentado, pelo professor da UC de Badminton, algumas incoerências do programa nacional para esta modalidade em contexto escolar, incoerências essas que verifiquei este ano na escola. Depois de lecionar a modalidade a diferentes ciclos de escolaridade, percebi que as propostas do programa nacional parecem não ir ao encontro das realidades observadas em contexto escolar, encontrando-se desajustadas e descontextualizadas do modelo ideal de ensino da modalidade. Para além disso, não existem, em Portugal, muitas propostas metodológicas relativamente à aprendizagem da modalidade. Assim, uma das propostas para o ensino da modalidade em contexto escolar foi criada por Quinaz (1986), tendo sido adotada mais tarde pela Federação Portuguesa de Badminton. Esta proposta assenta, essencialmente, na aprendizagem da modalidade em três fases distintas: a) a estrutura da aprendizagem do jogo; b) as componentes do jogo; c) a metodologia da aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, a primeira fase diz respeito à habilidade de acertar no volante, à precisão na colocação do volante, ao aumento do repertório de batimentos e à velocidade de execução. A segunda fase procura responder, essencialmente, a duas questões: 1) quais são os elementos do jogo?; 2) qual é a dinâmica do jogo? Por último, a terceira fase compreende a relação corpo-volante, a relação com o outro e a relação volante-raquete. Por outro lado, Maia (2010) sugere uma progressão e uma metodologia mais consistente e contextualizada, tendo em consideração a

¹¹ Programas Nacionais de Educação Física do Ensino Básico – 2º e 3º Ciclos

realidade das escolas. A abordagem dos conteúdos surge orientada da base para o topo, do mais simples para o mais complexo, dando primazia aos batimentos mais importantes, seguindo uma estrutura lógica e sequencial dos batimentos mais utilizados no jogo de singulares, até aos batimentos mais específicos do jogo de pares. Assim, a progressão dos conteúdos, com especial foco nas diferentes técnicas de batimentos, assenta numa metodologia à base de sequências dos mesmos, aproximando o jogo formal dessas formas de jogo. Foi com base nestas ideias que idealizei os treinos lecionados, tendo em conta o tempo que tinha disponível para tal. Por um lado, um dos grandes objetivos dos treinos era dar a conhecer toda a complexidade do jogo de Badminton, mantendo sempre uma progressão pedagógica dos exercícios simplificada que lhes permitissem evoluir ao longo do tempo, partindo de exercícios mais fáceis até exercícios mais complexos. A introdução de vários batimentos, cada um com o seu objetivo específico, foi outra das grandes preocupações. Para que as dinâmicas do jogo fossem interiorizadas por parte dos alunos, foi necessário que estes dominassem, pelo menos, os batimentos mais básicos da modalidade. Por último, o jogo formal foi uma parte fundamental em todo este processo, para consolidar conteúdos e para que os alunos entendessem todas as dinâmicas da modalidade em questão.

4.3.1.4. Objetivo

Com o presente estudo pretendo averiguar a relação da prática de Badminton, com a coordenação óculo-manual e, adicionalmente, a relação desta capacidade com a aprendizagem das habilidades motoras técnicas.

4.3.1.5. Metodologia

4.3.1.5.1. Metodologia de Recolha

4.3.1.5.1.1. Participantes

Participaram no estudo 13 alunos, 8 do género feminino e 5 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos ($10,69 \pm 0,72$ anos), e a frequentar o 2º ciclo de escolaridade na escola cooperante. Nenhum dos alunos indicou já ter praticado Badminton a nível federado. Ainda assim,

todos os alunos, sem exceção, já tiveram contacto com a modalidade na escola, quer no ano atual, quer no ano anterior. Dos participantes, 10 alunos eram da turma partilhada pelo núcleo de estágio, pelo que eu já tinha lecionado esta modalidade aos alunos no início do ano letivo. Os alunos foram sujeitos a 13 sessões de treino, uma vez por semana, com a duração de 1h30. Uma vez que não havia obrigatoriedade de participar nos treinos, os alunos apresentaram valores de assiduidade a rondar os 71%, um pouco aquém do esperado. A tipologia de treino assentou na leção dos conteúdos orientada da base para o topo, do mais simples para o mais complexo, dando primazia aos batimentos mais utilizados no Badminton, seguindo uma estrutura lógica e sequencial de acordo com a literatura existente. Os conteúdos abordados (ver anexo V) foram: a posição base, a pega da raquete, o deslocamento, o *clear*, o *lob*, o serviço longo e o encosto. As tarefas propostas foram à base da forma de jogo de singulares e do trabalho cooperativo de sequências dos respetivos batimentos.

4.3.1.5.1.2. Instrumentos

A avaliação da coordenação óculo-manual foi realizada em dois momentos, utilizando o *Hand Eye Coordination Test* (Mackenzie, B. 2009): no início do 2º período (teste inicial) e no final do 2º período (teste final). O grupo de participantes iniciou o teste com a sua mão preferida. O protocolo deste teste é o seguinte:

1. O aluno encontra-se a dois metros de uma parede, não podendo passar uma linha colocada no chão;
2. O professor dá o comando “Começa” e inicia o cronómetro;
3. O aluno lança a bola de ténis, com uma mão, contra a parede, e apanha-a com a outra. Depois, lança com a mão que apanhou e apanha-a com a outra. Este ciclo continua durante 30 segundos.
4. O professor conta o número de vezes que o aluno consegue apanhar a bola e o teste acaba passados os 30 segundos.
5. O professor regista o número de vezes que a bola foi apanhada.

Como valores de referência, para situar o nível de desempenho dos participantes, recorri aos indicadores para idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, expressos no Quadro 1.

Desempenho					
	Excelente	Bom	Razoável	Mau	Muito mau
Nº de capturas	>35	30-35	25-29	20-24	<20

Quadro 1 – Valores de Referência do *Hand Eye Coordination Test*

Os resultados da aprendizagem foram também adquiridos em dois momentos, através de uma avaliação no início do 2º período e outra no final do 2º período. Os alunos foram avaliados em contexto de jogo de singulares e através da realização de um exercício de sequências de batimentos, sendo que apenas foram avaliados apenas os conteúdos técnicos. O registo dos valores foi efetuado através da utilização de uma grelha de verificação (ver anexo V). No final foi contabilizado o número total de critérios cumpridos (no máximo de 12) por cada aluno, durante o jogo.

4.3.1.5.1.3. Metodologia de análise

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (mediana) e estatística inferencial, sendo efetuada com recurso ao *software de análise Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 24.0. Relativamente à estatística descritiva dos resultados, utilizou-se a mediana e a percentagem interquartil. A utilização destas medidas deve-se ao facto de, principalmente na avaliação da coordenação, terem existido muitos *outliers*, com alguns valores fugindo da tendência central. Para comparação dos resultados dos testes (inicial e final), tanto da coordenação óculo-manual, como da aprendizagem, recorreu-se ao teste não paramétrico de medidas repetidas de *Wilcoxon*, considerando um valor de significância de $p < 0,05$. Posteriormente, para que fosse possível calcular uma regressão linear entre a coordenação-óculo manual e a

aprendizagem, procedeu-se ao cálculo da taxa de evolução (TE) para ambas as variáveis, utilizando a seguinte fórmula: $\frac{ValorFinal-ValorInicial}{ValorInicial} \times 100$.

4.3.1.6. Apresentação e Discussão de resultados

No Quadro 2 são apresentados os valores da comparação entre o teste inicial e o teste final, da coordenação óculo-manual, obtidos pelos participantes, na qual se verifica que não há uma diferença significativa ($p > 0,05$) entre os dois momentos. Além disso, como mostra a mediana dos valores obtidos nos dois testes (teste inicial e final), os resultados estão muito abaixo dos valores de referência apresentados anteriormente (ver quadro 1).

Coordenação Óculo-Manual			
	MD ± AI	Z	p
Teste inicial	7 ± 7	-1,512	0,131
Teste final	6 ± 6		

Quadro 2 – Resultados obtidos da mediana (MD) e amplitude interquartil (AI) no teste de coordenação

No Quadro 3 são apresentados os valores da comparação entre a avaliação inicial e final, da aprendizagem, obtidos pelos participantes, na qual se verificou que há uma diferença significativa ($p < 0,05$) entre os dois momentos.

Aprendizagem			
	MD ± AI	Z	p
Teste inicial	8 ± 6	-2,762	0,006
Teste final	9 ± 6		

Quadro 3 – Resultados obtidos da mediana e amplitude interquartil na aprendizagem

O gráfico 1 expressa a correlação entre a TE da aprendizagem a TE da coordenação óculo-manual. Nesta análise, podemos verificar que esta é uma correlação bastante reduzida, evidenciada pelos valores obtidos: $r^2 = 0,014$. O valor de r^2 permite-nos concluir que apenas 1% dos valores da TE da aprendizagem são explicados pela TE do teste de coordenação óculo-manual.

Ainda relativamente ao gráfico, é possível verificar que os valores se encontram afastados em torno da reta de regressão linear.

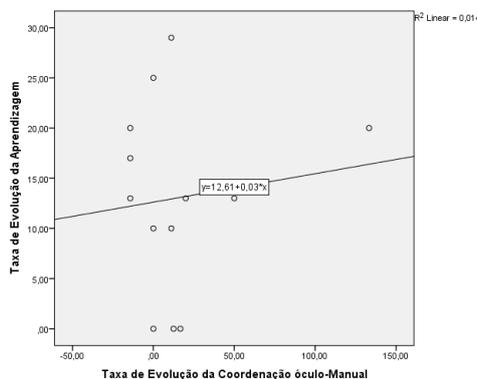


Gráfico 1 – Regressão Linear simples da TE da coordenação óculo-manual em função da TE da aprendizagem

4.3.1.6.1. Discussão dos Resultados

Como evidenciam os dados do Quadro 2, não se verificaram diferenças significativas entre o teste inicial e final da coordenação óculo-manual, indicando que não existe relação entre a prática de Badminton no DE e o desenvolvimento da capacidade. Estes dados poderão ser explicados, tanto pela reduzida frequência das sessões de treino e duração das sessões, como pela fraca assiduidade de alguns participantes. Uma vez que não havia obrigatoriedade nos treinos de Badminton, os alunos, fruto de alguma irresponsabilidade, não mantiveram uma presença contínua ao longo do período. Para além disto, o teste utilizado para avaliação da coordenação óculo-manual pode não ter sido o mais adequado, uma vez que não contém a especificidade relativa aos padrões motores da modalidade. Seria necessária a utilização de uma bateria de testes específica para a modalidade de Badminton, ou pelo menos uma que apresentasse padrões motores idênticos.

Relativamente à aprendizagem, numa análise ao Quadro 3, podemos verificar que houve diferenças significativas entre a avaliação inicial e a avaliação final, indicando que a introdução de novos conteúdos e a respetiva progressão ao longo da exercitação, facilitou a aprendizagem dos mesmos, revelando uma melhoria globalmente na avaliação final.

Relativamente à relação entre as taxas de evolução, os valores demasiado baixos da correlação foram insuficientes para justificar uma relação entre as variáveis apresentadas (coordenação óculo-manual e aprendizagem).

Estes baixos valores de correlação poderão ser explicados pela forma como eram organizados os treinos face à tipologia dos exercícios. O desenvolvimento da capacidade coordenativa pode ter sido condicionado também pela menor aptidão motora dos alunos, que não apresentavam capacidades suficientes para a realização de exercícios mais dinâmicos e complexos. Dado que alguns exercícios eram de cooperação, cada aluno dependia sempre do desempenho do seu colega para dar continuidade ao exercício, portanto as limitações de um condicionavam sempre a exercitação do outro. Esta intermitência gerava desmotivação nos alunos e, conseqüentemente, um mau desempenho, uma vez que não havia uma intensidade elevada na exercitação dos conteúdos lecionados. Além disso, apenas alguns batimentos permitiam trabalhar a coordenação óculo-manual, face à velocidade do volante. Ainda assim, e dado que o foco não era o treino específico da coordenação-óculo manual, foi possível verificar diferenças significativas na aprendizagem nos conteúdos seleccionados, principalmente ao nível das habilidades técnicas mais simples e mais direccionadas para a sustentação do volante no ar.

4.3.1.7. Conclusão

Com base nos resultados obtidos, não posso afirmar que a prática de Badminton, em contexto escolar, promova o desenvolvimento da coordenação óculo-manual, ainda que seja possível que esta contribua significativamente para aprendizagem dos conteúdos da modalidade. Embora os resultados evidenciem diferenças significativas na aprendizagem, não é possível relacionar estes resultados com o desenvolvimento da coordenação óculo-manual ($r^2 = 0,014$), dado que apenas 1% dos valores da TE da aprendizagem são explicados pela TE do teste de coordenação óculo-manual.

Este estudo permitiu-me aprofundar alguns conhecimentos que já possuía relativamente às capacidades coordenativas, mas reconheço que deveria ter estudado com mais rigor a escolha do teste, por isso arrependo-me de não ter contactado mais assiduamente os professores especialistas nesta área. O facto de o ter realizado com uma modalidade de que gosto ajudou-me a não desmotivar e a prosseguir com o mesmo, ainda que tenha sido muito difícil encontrar literatura específica daquilo que pretendia, pelo que a pesquisa foi um

tanto ou quanto exaustiva. Infelizmente, em Portugal não existem estudos aprofundados sobre estes temas, pelo que tive de procurar literatura estrangeira.

Por último, considero que este estudo teve algumas limitações, tais como o número de participantes ser muito reduzido, ter utilizado apenas uma faixa etária de um ciclo de escolaridade e não ter existido um comprometimento responsável por parte dos participantes. Para futuras investigações, considero que seria importante estudar esta capacidade coordenativa, juntamente com todas as outras inerentes à modalidade, utilizando uma bateria de testes validada para o efeito.

5. Conclusão com um olhar no futuro

Após este ano letivo que cessa, o misto de sentimentos e emoções é colossal. Por um lado, o sentimento é de perda, pela perda de um lugar cativo, ainda que temporário, na escola. Nunca antes me senti tão motivado para desempenhar uma função, neste caso de docente. Todos os dias me lembro, principalmente, dos meus alunos, e vou, dentro das minhas possibilidades, tentando manter contacto com eles. A modernização das tecnologias veio permitir essa aproximação, pelo que de vez em quando ainda lhes pergunto se está tudo bem ou se precisam de alguma coisa. Este instinto, quase paternal, foi o grande combustível da excelente relação que mantive, e mantenho, com eles. É difícil dedicar exclusivamente um ano inteiro a 18 individualidades para depois, de um momento para outro, existir uma separação inevitável. Muito sinceramente, não creio que haja um dia em que não pense nos momentos fantásticos que passei na escola e com a minha turma. Vi-os crescer, dei-lhes “colo” e certifiquei-me de que nunca lhes faltava nada. Em todos os momentos que não estava na escola, fiz sempre questão, nas horas vagas, de contar aos meus amigos a imensa sorte que tinha em poder lecionar aulas àquele grupo. Sempre que os via, quando chegavam à aula, o peito enchia-se de orgulho e as forças para continuar a caminhada vinham ao de cima, mantendo-me firme e preparado para qualquer eventualidade. Ao longo do ano vi-os tornarem-se melhores pessoas, mais unidos, mais atenciosos para com o colega do lado e, acima de tudo, mais interessados naquilo que ocorria durante as nossas aulas. Depois, fui percebendo que isto da docência não se compadece com lamechices. Que é preciso ser forte, que é preciso acreditar, que há sempre algo de bom a acontecer e que, essencialmente, o nosso papel enquanto professores é vital na formação de jovens cultos, responsáveis e felizes.

Esta jornada que finda, serviu, também, para me conhecer melhor, para conhecer os meus limites, os meus defeitos, as minhas virtudes e, acima de tudo, para ter a certeza de que é esta a vida que vou prosseguir, custe o que custar. Esta foi a experiência mais importante de toda a minha vida e tenho a certeza de que saio daqui melhor pessoa e profissional. Dentro das minhas convicções, acredito que os objetivos que me propus foram alcançados, ainda que seja possível fazer sempre mais e melhor. O cansaço, ao longo do ano letivo,

instalou-se em mim mais vezes do que aquelas que eu queria. A linha ténue entre o desistir e o continuar continuava lá, ainda que soubesse que, sob pena de desiludir aqueles que me sustentam, não o poderia fazer. As vivências que levo daqui farão sempre parte de mim, daquilo que sou enquanto pessoa e enquanto professor. Orgulho-me do percurso que fiz, daquilo que concretizei e dos excelentes adolescentes que, em parte, formei.

No fim, irei sempre preferir ser reconhecido pelas minhas competências enquanto pessoa do que enquanto professor, pois facilmente de uma pessoa se constrói um professor, considerando que o contrário, pelo menos para mim, é bem mais difícil.

6. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). *As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social*. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*. Porto: Editora FADEUP.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática, nº47, UTAD.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed.)*. Boston: McGraw-Hill.

Arsenault, R.; Ware, C. (2000). *Eye – Hand Co-ordination with Force Feedback*. CHI Letters, Vol. 2, Nº 1, 408 – 414. badminton, Arizona: Halcomb Hathaway.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física (pp. 31-52)*. Porto: Editora FADEUP

Batista, P., Graça, A., & Queirós P. (Eds). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física (2ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bhabhor M, Vidja K, Dubal G., Padalia M., Jani H. *A comparative study of visual reaction time in badminton players and healthy controls*. Department of Physiology, Shri. M. P. Shah Medical College, Jamnagar (Gujarat), India. 2013

Bhabhor MK, Vidja K, Bhanderi P, Dodhia S, Kathrotia R, Joshi V. *A comparative study of visual reaction time in table tennis players and healthy controls.* Indian J Physiol Pharmacol.2013;57(4):439-442.

Boavista, C., & Boavista, Ó. (2013). *O diretor de turma: Perfil e competências.* Revista Lusófona da Educação, 23, 77-93.

Camina Fernandez, F.; Cancela Carrai, J. Ma.; Romo Perez, V. (2001). *La Prescripción del Ejercicio Físico para Personas Mayores.* Valores Normativos de la Condición Física. Rev. Int. Med. Cienc. Act. Fis. Deporte, 2.

Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um "olhar" sociológico.* Porto: Porto Editora.

Correia, A. (2007). *Contributos do projecto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: Estudo de um caso.* Lisboa: A. Correia. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica apresentada à Universidade Aberta.

Costa, J. L. (2008). *A educação física nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Erechim.* Porto Alegre. Local: J. Costa. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Crawford, J. D.; Mendendorp, W. P.; Marotta J. J. (2004). *Spatial Transformations for Eye – Hand Coordination.* Journal Neurophysicol, Vol. 92, 10 – 19. EducaŃie Fizicã, Iasi: Pim;

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematizaŃo teórica.* Braga: Casa do Professor.

Dube SP, Mungal SU, Kulkarni MB. *Simple visual reaction time in badminton players: A comparative study.* Natl J Physiol Pharm Pharmacol 2015;5:18-20.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas prãticas na educaŃo: O papel dos professores.* Lisboa: Editorial PresenŃa.

Ferreira, C. (2013). *O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 107-146). Porto: Editora FADEUP.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. d. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). *Ensino do Desporto*. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2015). *O ensino do basquetebol*. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física (reajustamento) do ensino básico – 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Jaworski J., Żak M., *The structure of morpho-functional conditions determining the level of sports performance of young badminton players*. J Hum Kinet, 2015, 47 (1), 215–223, doi: 10.1515/hukin-2015-0077. 11. Wang S., Yan C., Zhang J., A research on evaluation

Mackenzie, B. (2009) Hand Eye Coordination Test [WWW] Available from: <https://www.brianmac.co.uk/handeye.htm>

Maia, L. (2010). *Curso de treinadores nível 1: técnica de batimentos*. Lisboa: Federação Portuguesa de Badminton.

Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Matos, Z. (2016). *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2003). *A importância da intervenção do treinador: Elogiar para formar e treinar melhor*. Horizonte, 8(108), 3-8.

Mesquita, I. (2004). *Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens*. In A. Gaya, Marques, A., e G. Tania (Eds), *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades* (pp. 143-170). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos Instrucionais no ensino do desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Modelos Instrucionais no ensino do desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education (3ª ed.)*. Scotts-dale: Holcomb Hathaway, Publishers.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista de Educación. (350), 1-10.

Ochiana, N. (2006). *Badminton – Curs pentru studenții Facultății de Educație Fizică*. Iasi: Pim;

Oliveira, M. T. M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Paup, D. C., Fernhall, B. (2000). *Skills, drills and strategies for badminton*. Arizona: Halcomb Hathaway.

- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Quinaz, L. (1986). *Badminton: o jogo de singulares*. Horizonte, III (15), 103-105.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning (7th ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roper, P. (1995). *Badminton: The Skills of the Game*. The Crowood Press Ltd; 2nd Revised edition edition (29 May 1995)
- Rosado, A. (1995). *Observação e Reação à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Lisboa: António Rosado. Dissertação de Doutoramento apresentada a FMH-UTL.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 96). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens*. In A. Rosado & C. Silva (Eds.), *Pedagogia do Desporto – Estudos 6* (pp. 21-40). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto*. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Santos, Á. A. d., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education (2^a ed.)*. Houston: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3 ed.)*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign: Human kinetics.

Subramaniam, M. (2006). *La toma de decisiones en Badminton. IV Congreso mundial de deportes de raqueta*. Suplemento de la Revista de Ciencias de la Actividade Física e Deportes. Universidad Católica San Antonio. Murcia. 2006.

Tenroller, C. A., & Merino, E. (2006). *Métodos e planos para o ensino dos esportes*. Canoas: Editora ULBRA.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Wenger-Trayner Consult. 29 de agosto de 2015, disponível em <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Williams, H. G. (1990). Aging and eye-hand coordination. Development of eye-hand coordination across the life span.

ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual de EF

1º Período				
Semanas	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
		15 – 16 19 – 23 26 - 30	03 – 07 10 – 14 17 – 21 24 – 28	31 – 04 07 – 11 14 – 18 21 – 25 28 - 02

1º Período	2ºCEB		3ºCEB
	5ºano	6ºano	
	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (3)
	Atletismo (12)	Atletismo (12)	Basquetebol (12)
	Badminton (11)	Badminton (11)	Atletismo (12)
Jogos (12)	Basquetebol (12)	Rugby (12)	
Nº total de aulas: 39			

2º Período				
Semanas	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
		03 - 06 09 – 13 16 – 20 23 – 27	30 – 03 06 – 10 13 - 17 20 – 24	02 – 03 06 – 10 13 – 17 20 – 24 27 - 31

2º Período	2ºCEB		3ºCEB		
	5º ano	6º ano	7ºano	8ºano	9ºano
	Futebol (12)	Futebol (12)	Andebol (10)	Futebol (10)	Futebol (12)
	Dança (09)	Dança (09)	Ginástica (13)	Ginástica (13)	Dança (09)
	Ginástica (12)	Ginástica (12)	Badminton (10)	Badminton (10)	Ginástica (12)
	Natação (6)				
Nº total de aulas: 39					

3º Período			
Semanas	Abril	Maio	Junho
		19 – 21 24 – 28	02 – 05 08 – 12 15 – 19 22 – 26 29 - 02

3º Período	2ºCEB		3ºCEB		
	5º ano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
	Voleibol (09)	Voleibol (09)	Voleibol (11)	Andebol (11)	Voleibol (10)
	Luta (09)	Luta (09)	Dança (08)	Dança (08)	Dança (06)
	Natação (6)	Natação (6)	Natação (6)	Natação (6)	Natação (6)
Aptidão Física (3)	Aptidão Física (3)	Aptidão Física (2)	Aptidão Física (2)	Aptidão Física (2)	
Nº total de aulas: 24 (9º) e 27 (5º,6º, 7º, 8º)					

Anexo 2 – Ficha de caracterização de aluno

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha



FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

O presente inquérito destina-se aos alunos. Este tem como objectivo conhecer-vos melhor para assim podermos ajudar-vos a superar determinadas dificuldades.

1. Identificação

Nome: _____ N° _____
Data de Nascimento ___/___/___ Sexo _____ Naturalidade _____
Morada _____
Código Postal _____ – _____ Localidade _____ Telefone _____
Telemóvel _____

2. Agregado Familiar

Nome do Pai: _____ Idade _____
Profissão _____ Habilitações Literárias _____
Nome da Mãe: _____ Idade _____
Profissão _____ Habilitações Literárias _____
Nome do Encarregado de Educação: _____
Grau de Parentesco _____ Telefone (casa) _____
Profissão _____ Habilitações Literárias _____
Morada _____ Código Postal _____ – _____
Localidade _____

3. Saúde

Peso _____ Kg Altura _____ m Tens médico de família? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Tens algum problema de saúde? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Já estiveste hospitalizado? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Porquê? _____
Já foste operado? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
A quê? _____
Sofreste alguma lesão nos ossos ou nos músculos nos últimos tempos? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Em que parte do corpo? _____
Algun desses problemas dificulta ou impede a prática da actividade física? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Já tiveste alguma doença grave? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Qual (ou quais)? _____
Tens alergias? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

1



Qual (ou quais)? _____
 Costumas adoecer frequentemente? SIM NÃO
 Fumas? SIM NÃO
 Se sim quantos cigarros por dia? _____
 Tomas medicamentos regularmente? SIM NÃO
 Tens pessoas doentes em casa? SIM NÃO Quem? _____ Doença: _____
 Contacto a estabelecer em caso de urgência: _____

4. Hábitos Alimentares/Hábitos de sono

Antes de ires para a escola tomas o pequeno almoço? SIM NÃO
 Onde? _____ O que comes geralmente? _____
 Quantas refeições fazes por dia? _____ Onde almoças? _____
 O que bebes à refeição? _____
 Costumas lanchar? SIM NÃO
 Tomas alguma vitamina? SIM NÃO Qual (quais)? _____
 Costumas beber bebidas alcoólicas? SIM NÃO
 A que horas te costumavas deitar? _____ Quantas horas dormes por dia? _____
 Na tua opinião fazes uma alimentação equilibrada? SIM NÃO

5. Dados Escolares

É o teu primeiro ano nesta escola? SIM NÃO
 Há quantos anos frequentas esta escola? __ Gostas de estudar nesta Escola? SIM NÃO
 Porque frequentas esta escola? _____
 Distância de casa – escola: Menos de 2 km Entre 2 a 5 km Mais de 5 km
 Como te deslocas para a escola? _____ Acompanhado? SIM NÃO
 Com quem? _____ Tempo que demoras a chegar à escola? _____
 Quais os aspectos que mais te agradam nesta escola? _____

 Quais os aspectos que menos te agradam nesta escola? _____

 Onde costumavas estudar? _____ Com quem? _____
 Alguma vez reprovaste? SIM NÃO Em que ano escolar? _____
 Qual(ais) a(s) disciplina(s) preferida(s)? _____
 Qual(ais) a(s) disciplina(s) que menos te agrada(m)? _____
 Tiveste aulas de apoio? SIM NÃO Gostarias de ter? SIM NÃO
 A que disciplina(s)? _____
 Qual a atitude dos Pais/Encarregados de Educação perante os teus resultados escolares?



Qual a profissão que gostarias de ter? _____
Preferes trabalhar sozinho ou em equipa? _____

6. Dados Relativos à Educação Física

Tiveste Educação Física na escola primária? SIM NÃO
Gostas das aulas de Educação Física? SIM NÃO
Qual a tua classificação de Educação Física no ano anterior? _____
Qual(ais) a(s) modalidade(s) que preferes? _____
Porquê? _____
Qual(ais) a(s) modalidade(s) que sentes mais dificuldade? _____
Quais as modalidades que mais gostarias de abordar nas aulas de Educação Física) _____
Qual(ais) os aspectos que mais aprecias num professor de Educação Física? _____
Qual(ais) os aspectos que menos aprecias num professor de Educação Física? _____
O que esperas das aulas de Educação Física? _____
Participas no Desporto Escolar? SIM NÃO
Qual(ais) a(s) modalidade(s)?.....
Numa escala de 0 a 10, qual a tua motivação para a aula de Educação Física? _____

7. Dados Desportivos

Já praticaste alguma modalidade desportiva? SIM NÃO Quanto tempo? _____
Qual(ais)? _____
Praticas actualmente alguma modalidade desportiva? SIM NÃO
Quanto tempo? _____ Qual(ais)? _____
Nº de treinos por semana? _____ Nº de horas por semana? _____
Gostarias de praticar? SIM NÃO Qual(ais) _____
És federado? SIM NÃO Qual o clube/associação? _____
O teu encarregado de educação pratica algum desporto? SIM NÃO
Onde? _____ É federado? SIM NÃO

FIM

Anexo 3 – Estrutura do Plano de Aula

PLANO DE AULA			
Professor:	Ano/Turma:	Data: Hora:	Nº de Alunos:
Unidade Didática: Função Didática:	Local: Espaço:	Tempo de aula: Aula nº Sessão nº	Material:

<p>Objetivos da aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades Motoras: 2. Conceitos Psicossociais: 3. Cultura desportiva: 4. Aptidão Física:
--

Parte	T P		Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem/ Esquema	Organização Alunos/Professor	Palavras- Chave
Parte Inicial						
Parte Fundamental						
Parte Final						

Anexo 4 – Cartaz a anunciar os treinos de Badminton

ESCOLA EB 2/3 PÊRO VAZ DE CAMINHA
APRESENTA

TODAS AS
IDADES

Agrupamento de Escolas
Pêro Vaz de Caminha, Porto

**TREINOS
DE BADMINTON**

JUNTA OS AMIGOS E VEM TREINAR
ESTA MODALIDADE DE RAQUETE

DIA DO TREINO: QUINTAS-FEIRAS ÀS 14H20

PARA MAIS INFORMAÇÕES: PROFESSOR ÉLSON TELES E JOÃO PICAROTE

Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Badminton

Critérios de Éxito	Aluno 1
Posição Base, Pega da Raquete e Deslocamentos	
Pés ligeiramente afastados	
Tronco inclinado	
Mão envolve a raquete formando um "V" com o polegar e indicador	
Utiliza passo caçado para se deslocar	
Clear	
Trajectória alta para o campo adversário	
Batimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo.	
Lob	
Vvolante com uma trajectória alta	
Contínuo, ao lado do corpo, de baixo para cima e de trás para a frente	
Serviço Longo	
Na diagonal, de baixo para cima, de forma contínua	
Volante com uma trajetória alta	
Encosto	
Batimento ao lado do corpo, abaixo do nível da rede	
Devolve o volante junto à rede	
nº TOTAL de critérios cumpridos	

Preenchimento	
Executa	✓
Não Executa	X