

DO APRENDER AO ENSINAR

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 ao abrigo
do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e
o decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Professora Orientadora: Prof.^a Doutora Elisa Marques

Professora Cooperante: Dr.^a Paula Águas

André Pinto Azevedo

Porto, junho de 2014

Ficha de catalogação

Azevedo, A. (2014). Do Aprender ao Ensinar - Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Azevedo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR ESTAGIÁRIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPORTAMENTO, CONTROLO DA TURMA.

Dedicatória

Aos meus pais e avós,
que nunca deixaram que me faltasse nada

Agradecimentos

A todas as pessoas que de certo modo caminharam comigo, me acompanharam em todos os trilhos e em todas as adversidades desta caminhada, fazendo-me erguer e tornar-me mais forte em cada uma delas, é com enorme gratidão que expresso o meu agradecimento por tudo o que são e fizeram por mim, para que conseguisse atingir todos os meus fins, tornando o meu sonho possível.

Começo por agradecer aos meus pais, Ana Paula e Vítor, por me terem dado a oportunidade de seguir o meu sonho, e por se preocuparem sempre em me dar a melhor formação possível. Por todos os ensinamentos e valores que me transmitiram.

À minha irmã, Rita, por ser a companheira de brincadeiras que me permitiram descontraír depois de momentos de árduo trabalho.

À minha namorada, Luísa, pela força que me deu ao longo de todo o percurso académico e por ter sido o meu apoio fundamental na elaboração do relatório de estágio, incentivando-me sempre e em cada dia para desenvolver um bom trabalho.

À professora cooperante da Escola Básica da Senhora da Hora, professora Paula Águas, por me acompanhar sempre em todos os momentos do ano, criando um ambiente acolhedor na escola, e mantendo uma relação saudável com os estudantes estagiários.

À orientadora da faculdade, professora doutora Elisa Marques, pela ajuda na elaboração do relatório de estágio, pela troca conjunta de conhecimentos e partilha de ideias.

Aos meus colegas de estágio, Tiago e Liliana, por todos os momentos de trabalho em equipa e, mesmo sabendo que era difícil, o apoio foi constante.

Aos restantes professores e funcionários da Escola Básica da Senhora da Hora, pela sua simpatia, amabilidade e prestabilidade.

A todos os que foram meus professores e educadores ao longo dos meus 22 anos, pelos ensinamentos transmitidos e partilhados.

E por fim, aos meus alunos, pois sem eles este ano de estágio não seria possível.

Índice geral

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal.....	7
2.1. Enquadramento biográfico: os primeiros passos	9
2.2. Expetativas iniciais vs concretização.....	11
3. Enquadramento da prática profissional	15
3.1. A escola e o meio	17
3.2. As minhas turmas	20
3.3. Núcleo de estágio	23
4. Realização da prática profissional.....	25
4.1. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	27
4.1.1. O processo de planeamento.....	27
4.1.2. A organização da aula	37
4.1.3. Instrução, demonstração e feedbacks	42
4.1.4. Modelos de ensino.....	46
4.1.5. A (in)disciplina nas aulas	50
4.1.5.1. Estudo de investigação-ação: “A Indisciplina nas Aulas de Educação Física – Métodos de Intervenção”	51
4.1.6. Clima relacional e transmissão de valores.....	71
4.1.7. A necessidade de observar	74
4.1.8. A necessidade de refletir	77
4.1.9. A necessidade de avaliar.....	81
4.2. Área 2 e 3 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade ..	87

4.2.1. Desporto escolar - atividade interna	88
4.2.2. Desporto escolar – torneio inter-escolas de Matosinhos	91
4.2.3. Corta-mato escolar	93
4.2.4. Corta-mato distrital	96
4.2.5. Festa de solidariedade para a Rita	98
4.2.6. “O Dia Paralímpico”	100
4.2.7. Conselho de turma – reuniões.....	104
4.2.8. Outras atividades.....	105
5. Conclusões finais.....	109
6. Referências bibliográficas.....	115
ANEXOS	XXI

Índice de figuras

Figura 1- Ilustração da grelha de comportamentos	56
Figura 2- Exemplo da influência do domínio sócioafetivo na nota final	58
Figura 3- Documento com as normas para um bom funcionamento das aulas	59
Figura 4- Grelha descritiva do comportamento da turma do 9º ano	60
Figura 5- Grelha descritiva do comportamento da turma do 7º ano	61
Figura 6- Grelha de avaliação diagnóstica de basquetebol.....	83
Figura 7- Imagem ilustrativa da atividade basquetebol em cadeira de rodas.	102
Figura 8- Imagem ilustrativa da atividade <i>goal-ball</i>	103

Índice de quadros

Quadro 1- Estudo: características gerais da amostra	62
Quadro 2- Estudo: análise descritiva e comparativa do comportamento dos alunos na fase inicial e na fase final entre o sexo feminino e masculino.....	63
Quadro 3- Estudo: análise descritiva e comparativa do comportamento dos alunos, para cada sexo separadamente, na fase inicial e na fase final.....	63

Índice de anexos

Anexo I – Questionário inicial aos alunos.....	XXI
Anexo II – Exemplo de grelha de observação	XXII
Anexo III – Grelha de avaliação sumativa de basquetebol.....	XXIV
Anexo IV – Teste escrito de avaliação	XXVII
Anexo V – Calendário de jogos da atividade interna.....	XXIX
Anexo VI – Corta-mato: divisão dos escalões etários e distância a percorrer	XXX
Anexo VII – Declaração de participação no dia paralímpico	XXXI
Anexo VIII – Documento de autorização dos encarregados de educação para a participação na visita de estudo ao estádio e museu do F.C.P.....	XXXII

Resumo

O presente documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional, pertencente ao mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O relatório de estágio pretende relatar de forma clara e objetiva as vivências ao longo do Estágio Profissional. Para isso, através de uma reflexão crítica e fundamentada, é feita uma análise a todo o processo que envolve o ano de estágio. O Estágio Profissional decorreu numa Escola Básica (2º e 3º ciclos), juntamente com dois colegas estudantes estagiários e o acompanhamento da professora cooperante da escola e a professora orientadora da faculdade. Este documento está organizado em cinco capítulos. No primeiro, “Introdução”, é realizado uma síntese do trabalho, assim como um breve enquadramento do estágio. No segundo capítulo, “Enquadramento Biográfico”, está retratada uma reflexão acerca do meu percurso até esta fase e as expectativas iniciais em confronto com a realidade do estágio. O terceiro capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, reporta-se ao enquadramento institucional e funcional do estágio, da escola e dos seus intervenientes. O capítulo quatro denomina-se “Realização da Prática Profissional” e reflete acerca da organização e gestão do ensino e aprendizagem, discorrendo sobre assuntos relativos à conceção, ao planeamento, à reflexão e à avaliação. Nesta fase, está também incluído o desenvolvimento profissional, através do estudo de investigação-ação realizado alusivo à indisciplina nas aulas de Educação Física, onde são partilhados alguns métodos de intervenção. Ainda neste capítulo, é analisada a participação nas diversas atividades da escola e a relação com a comunidade durante o ano letivo. Por último, no quinto capítulo, “Conclusões Finais”, é apresentada uma síntese de todo o relatório e feito um realce às principais aprendizagens obtidas ao longo do estágio e perspetivas para o futuro. Este relatório procura descrever todas as situações relevantes e o modo, mais ou até menos bem conseguido como o mestrando as experienciou, e as aprendizagens que daí resultaram para o enriquecimento do estudante estagiário, tanto a nível profissional como pessoal.

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR ESTAGIÁRIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPORTAMENTO, CONTROLO DA TURMA.

Abstract

This document has been compiled in the context of the Curricular Unit of the Professional Training belonging to the master of Physical Education teaching in the Elementary and Secondary School of the Faculty of Physical Education of the University of Oporto. The delivery report of the master's intend to report clearly and objectively the livehood throughout the period of the Professional Training. To achieve this, through a critical and well-founded reflection, is made an analysis to the whole process that involves the year of training. The Professional Training took place at an elementary School (2nd and 3rd cycles), together with two trainees student colleagues and the accompaniment of the cooperative teacher of the school and the guidance counselor teacher of the faculty. This document is organized into five chapters. The first chapter, "Introduction", is conducted on a synthesis of the work, as well as a brief internship of the Training. In the second chapter, "Biographical Framework", is portrayed a reflection about my way up this stage and the initials expectations in face with the reality of the Training. The third chapter, "Framework of the Professional Practice", which is reported the institutional and functional framework of the Training, school and their stakeholders. The chapter four is named "Fulfillment of the Professional Practice" and reflects the organization and teaching and learning management discoursing on matters related to the concept, planning, reflection and to the evaluation. On this stage is also included the professional development, through a study of investigation-action done due to the indiscipline during the lessons of Physical Education where are shared some intervention methods. In addition, this chapter analyses my participation on the many school activities and the relationship with the community during the school year. Finally, in the fifth chapter, "Final Conclusions", is presented a synthesis of the entire report and done an emphasis to the main learning obtained during the training and prospects for the future. This report means to describe all the relevant situations and the way more or even less well the knowledge was obtained, and the learning that contribute to the trainees enrichment at a professional and personal level.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRACTIUM, STUDENT TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, BEHAVIOUR, CONTROL CLASS.

Lista de abreviaturas

AF(s): Atividade(s) Física(s)

EE(s): Estudante(s) Estagiário(s)

EF: Educação Física

EP: Estágio Profissional

FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC(s): Modelo(s) de Estrutura do Conhecimento

NE: Núcleo de Estágio

NEE: Necessidades Educativas Especiais

RE: Relatório de Estágio

PC: Professora Cooperante

PO: Professora Orientadora

UD(s): Unidade(s) Didática(s)

1. Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP) inserido no segundo ano do Mestrado de Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP surge como um meio de integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada através da prática de ensino supervisionada em contexto real de ensino (Matos, 2013b). A instituição que me acolheu nesta aventura foi uma escola básica (2º e 3º ciclos) do concelho de Matosinhos. Percorri este percurso sob a orientação da professora orientadora (PO) da FADEUP e da professora cooperante (PC) da referida escola. O núcleo de estágio (NE) completava-se com dois colegas estagiários.

O EP pretende, principalmente, que o estudante estagiário (EE) adquira um leque alargado de experiências e competências profissionais, que o tornem capaz de desenvolver a sua capacidade de reflexão e de crítica, fazendo com que consiga responder às exigências e desafios da profissão de professor.

Neste sentido, considero-me um privilegiado por ter tido a oportunidade de acompanhar três diferentes turmas ao longo do ano, apesar de apenas em duas ter assumido plenamente toda a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem. Ao lecionar aulas a várias turmas pude vivenciar diversas experiências ímpares que me permitiram um desenvolvimento profissional mais completo.

Para mim, o EP representa o culminar de um longo processo de formação inicial. Após diversos desafios, dificuldades, sucessos e insucessos este foi o momento de viver a profissão que pretendo exercer no futuro. Assim,

entendo o estágio como a oportunidade de colocar na prática todo o conhecimento obtido ao longo dos anos anteriores.

De um modo geral, o relatório de estágio (RE) surge como uma reflexão de todo o percurso pelo qual passei ao longo deste ano, num caminho preenchido de momentos marcantes. Vários desafios surgiram no meu caminho, situações bem sucedidas, outras menos bem conseguidas, dificuldades com as quais me deparei e vitórias que conquistei. Este foi um ano letivo de muito trabalho, mas também de muitas alegrias e emoções.

O principal objetivo deste documento é relatar todas estas vivências de forma reflexiva e, assim, promover o meu desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

De modo a tornar a organização do documento simples e objetiva, este RE está dividido em cinco grandes capítulos, que abrangem as diferentes áreas caraterizadoras de todo o processo relativo ao EP.

O primeiro capítulo é a presente introdução deste documento, neste faço um pequeno enquadramento do EP e apresento a estrutura organizativa deste RE.

O segundo capítulo diz respeito ao meu enquadramento pessoal. Neste espaço, exponho o meu percurso, pessoal e académico, até chegar a este ano de estágio. Além disso, faço um confronto entre as minhas expetativas iniciais e a realidade do que foi este ano de estágio.

No terceiro capítulo, com vista a enquadrar a minha prática profissional, analiso a escola e o meio onde realizei o meu estágio, e caraterizo as minhas turmas.

O quarto capítulo discorre acerca da realização da prática profissional e está dividido em dois subcapítulos. O primeiro representa a organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Esta fase engloba aspetos da minha atuação prática, como o processo de planeamento, organização da aula, a instrução, os modelos de ensino, a reflexão, a observação e a avaliação. Dentro deste subcapítulo, incluí ainda a área denominada desenvolvimento profissional. Aqui insere-se um estudo de investigação-ação designado “A Indisciplina nas aulas de Educação Física – Métodos de Intervenção”, este

estudo surge da temática abordada neste primeiro subcapítulo, principalmente do pouco tempo disponível para lecionar as aulas e dos comportamentos inadequados dos alunos. No segundo subcapítulo, faço referência à minha participação na escola e à minha relação com a comunidade escolar, através do relato das várias atividades onde participei.

Por último, o quinto capítulo corresponde às conclusões finais, neste apresento uma síntese de todo o relatório e realço as principais aprendizagens obtidas ao longo do estágio e perspectivas para o futuro.

Como é óbvio, no final do documento reservo ainda algumas páginas destinadas às referências bibliográficas utilizadas.

Em suma, procurei com este relatório descrever todas as situações relevantes e o modo, mais ou até menos bem conseguido como as experienciei, e as aprendizagens que daí resultaram para o meu enriquecimento a nível profissional e pessoal.

2. Enquadramento pessoal

“...Faz do sonho a tua vida,
Faz da vida um sonho teu,
Os dias não são uma corrida,
Os dias são o mar que Deus te deu.”
(Reis – Hino República IV, 1995)

2.1. Enquadramento biográfico: Os primeiros passos

A minha vida, no que diz respeito ao desporto, sempre foi como a frase em cima transcrita. O meu sonho sempre foi conciliar o desporto com a minha vida pessoal e, assim, poder viver o desporto sem pressas e com o tempo de uma vida, conseguindo aproveitar ao máximo as suas virtudes e vantagens.

O meu nome é André Pinto Azevedo, tenho 22 anos e juntamente com os meus pais e a minha irmã orgulho-me de viver, desde que nasci, no concelho da Maia. Foi uma cidade eleita, por várias vezes, como capital do desporto e no presente ano está nomeada como cidade europeia da cultura, que como se pode imaginar resulta de uma grande dinamização por parte da Câmara Municipal, que desenvolve inúmeras atividades desportivas, algumas destas abertas à participação da população geral.

Desde cedo, os meus pais me habituaram a brincar na rua com vizinhos, amigos e familiares, a andar de bicicleta, correr e saltar. Os tempos livres da minha infância e, aproveitando as condições favoráveis de localização da minha casa, foram passados com atividades ao ar livre em oposição às atividades sedentárias, como ver televisão ou jogar no computador. Assim, o meu tempo de lazer sempre se associou, até aos dias de hoje, à realização de

atividade física (AF). Tal como referem Gonçalves e Carvalho (2008), a prática de ócio e lazer em equipa familiar, proporcionado pelos espaços verdes nos quais predominam os elementos naturais coadjuvados por elementos naturalizados, ajuda a construir a educação da pessoa, marcando-a para toda a vida.

Na idade pré-escolar, através das atividades de enriquecimento curricular que frequentava, pratiquei patinagem e natação. Posteriormente, por incentivo dos meus pais entrei numa equipa de futebol, na qual permaneci durante dez anos. Quando abandonei a prática do futebol fiquei dois meses sem praticar desporto. Mas, após esse período senti necessidade de voltar a praticar desporto de forma regular e, mais uma vez com o incentivo dos meus pais, decidi procurar uma outra ocupação desportiva. Devido à proximidade de casa ingressei num clube de ténis, onde estive federado durante cerca de dois anos. No entanto, a minha paixão pelo desporto e vontade de experimentar novas modalidades não ficou por aqui. Após uma aula de EF, durante o ensino secundário e através de uns colegas de turma, surgiu o convite para treinar andebol no Futebol Clube de Infesta, modalidade que ainda hoje pratico a nível federado. Além disso, também assumi funções no papel de treinador, graduado com o nível 3, dos escalões mais jovens.

Todas estas vivencias ajudaram-me, desde cedo, na construção da minha personalidade e na aquisição de valores como responsabilidade, capacidade de liderança perante os outros, partilha e espírito de grupo.

Outra atividade que ocupa os meus tempos livres é o escutismo, pertenço aos quadros do Agrupamento 143 de S. Mamede de Infesta há 15 anos, o que me proporciona experiências fantásticas e únicas. O escutismo é um movimento, tal como o desporto, que contribui para a formação dos jovens, tornando-os sociáveis, dinâmicos, que mantêm sempre boas relações com os colegas e com hábitos de prática desportiva saudável. Recentemente, entrei no grupo de chefes deste agrupamento, o que mais uma vez me torna, tal como a função de treinador e professor, um ser humano privilegiado na partilha de valores com os mais novos.

Já exerci também, profissionalmente, o papel de monitor de campos de férias desportivas, pela empresa Múltipla Escolha, no Porto. Uma experiência onde aprendi e convivi com várias formas de organizar atividades desportivas para grupos de jovens.

Todas as vivências passadas ao longo dos anos fizeram-me perceber a importância que o desporto tem na formação de indivíduos capazes de superar as adversidades do dia-a-dia. Por isso, posso concluir que “O terreno das AF e desportivas constituem-se como um excelente meio de promoção e desenvolvimento de valores sociais e pessoais, sobretudo para os mais jovens” (Queirós et al, 2008, p.415).

Foi neste sentido que cresceu em mim a vontade de frequentar a vertente de ensino da FADEUP, com o intuito de partilhar os valores aos jovens tal como me transmitiram a mim.

2.2. Expetativas iniciais vs concretização

O momento de entrada no último ano de formação académica, tempo de realizar o meu EP, provocou em mim um sentimento de apreensão perante o desconhecido, mas simultaneamente uma vontade e ansiedade de o viver.

Considero o estágio um ano diferente na minha formação académica, no qual queria aprender mas também ensinar, de modo a desenvolver e melhorar ao máximo as minhas capacidades. O EP é uma etapa fundamental no mestrado de ensino e é o momento de praticar aquilo que outrora se reteve como teoria.

Nas palavras de Gomes (2002, p.203) “o estágio significa o primeiro momento de desenvolvimento profissional, não sendo entendido como algo à *posteriori*, mas como a fase terminal da educação inicial”. Entendo com isto que o EP é a fase de transição da formação académica para o meu futuro profissional.

Assim, parti para este ano com a expetativa de adquirir mais experiência a nível profissional com as aulas que iria lecionar, quer ao nível dos planeamentos que são realizados, quer nas diferentes formas e estratégias

utilizadas para a lecionação das aulas, aproveitando as experiências com a comunidade escolar e os conhecimentos para o meu futuro profissional.

Após mais de duzentas aulas lecionadas ao longo do ano e da participação em diversas atividades extracurriculares, tal como é referido no capítulo *Participação na Escola e Relações com a Comunidade* deste RE, sinto que melhorei na organização das minhas aulas e na experiência adquirida.

No que diz respeito às relações interpessoais, o meu desejo era que se criasse um bom ambiente com o meu NE, não só entre os EEs, mas também entre a PC e a PO de estágio, de modo a que estes nos pudessem dar todo o apoio. Não querendo cingir a ligação apenas ao círculo mais próximo, como o NE, penso que a relação com a comunidade envolvente, sejam eles auxiliares de ação educativa, encarregados de educação ou outras entidades ligadas à escola, foram uma mais valia para contribuir para o meu enriquecimento pessoal. Este aspeto não poderia ser descurado, uma vez que *“a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”* (Nóvoa, 2008, p.8).

Com o final do ano, confirmo a minha satisfação com o ambiente que a escola me acolheu. A relação com os restantes professores e funcionários da escola foi ótima, prova disso foram os convívios, através de almoços organizados, e um jogo de ténis organizado entre professores e estagiários. Relativamente aos meus colegas estagiários, o NE funcionou como uma equipa, um grupo onde nos ajudámos e apoiamos uns aos outros nas dificuldades e nas brincadeiras, onde nos substituímos uns aos outros quando algum elemento não estava em condições de cumprir com as tarefas. E onde tivemos o apoio de uma PC que nunca deixou que nos faltasse nada, sempre nos apoiou e ajudou a cumprir as nossas tarefas.

Outra das expetativas passou por conseguir envolver-me ativamente nas atividades da escola, de forma a conseguir participar e colaborar nas atividades que iam sendo realizadas ao longo do ano (por exemplo, o corta-mato) e, posteriormente, conseguir deixar a minha marca na passagem pela escola, contribuindo para o melhoramento da mesma. Considero que esta expetativa

foi totalmente conseguida. Para além do corta-mato escolar, participei ativamente no corta-mato distrital, acompanhando os alunos ao parque da cidade, em festas organizadas pela escola onde até desempenhei o papel de apresentador, em palestras, visitas de estudo e, principalmente, na atividade interna, organizada na íntegra pelo NE.

Talvez a maior aspiração que tinha no início do ano era fazer com que, ao longo do ano, os alunos conseguissem aprender comigo, tentando melhorar as suas habilidades nos diferentes domínios, cognitivo, motor e sócioafetivo. A par disto, pretendia inculcar-lhes o gosto pelo desporto e cativá-los para a importância do exercício físico na vida do ser humano, promovendo a fidelização ao desporto fora do contexto escolar.

Apesar de achar que o início do ano foi, em certa medida, menos produtivo, devido ao período de reconhecimento e adaptação à escola e à turma, considero que consegui ensinar novas matérias aos alunos. Também cumpro o objetivo de lhes inculcar o gosto pelo desporto, pois não só os alunos pediram várias vezes para ficar mais tempo na aula a exercitar, prescindindo do tempo de intervalo, como também alguns alunos procuraram clubes para praticarem desporto regularmente.

Mas para além das expectativas, uma nova experiência traz sempre alguns receios, como é o meu caso. Assim, o meu maior receio era que não me conseguisse comportar a um nível de excelência nas tarefas que iria realizar, não conseguindo incentivar os alunos para a prática desportiva, nem motivá-los para a realização das aulas de EF. Além disso, outro receio com que me deparei no início do ano era o facto de não conseguir fazer uma boa gestão do grupo em concordância com uma boa gestão temporal. O facto de ter à minha responsabilidade uma turma com cerca de 30 alunos era algo que teria de saber gerir e, possivelmente, negociar com os alunos, porque só trabalhando em equipa é que atingimos um fim positivo e favorável. Desta forma, considerava que o número alargado de alunos por turma era, a meu ver, uma dificuldade para mim.

Desde a primeira aula, inculco nos alunos algumas rotinas, como os horários a cumprir, as posições que deviam assumir e as tarefas a realizar,

assim como a responsabilidade de arrumar e preservar o material. Esta estratégia permitiu-me realizar uma boa gestão da aula. Penso que, a experiência como treinador fora do contexto escolar me ajudou a superar esta dificuldade.

Para terminar, no início do ano estava muito motivado para o começo das aulas e para o decorrer do ano de estágio. Tal como se verificou, a minha ideia era que a escola onde realizei o EP me iria apresentar muitas vantagens e abriria muitas possibilidades de desenvolvimento.

Em suma, tendo em conta tudo o que já referi, não assumi no início do ano o papel de um EE que quer apenas passar por esta experiência que é o EP. Assumi sim, que queria vivê-lo e aproveitar ao máximo tudo o que este ano me permitiria aprender e ensinar. As diversas atividades onde participei ao longo do ano e as amizades que construí são a prova que vivi intensamente este ano de estágio.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. A escola e o meio

A escola onde fui colocado para a realização do meu EP foi uma escola básica. A escola está localizada na freguesia da Senhora da Hora, como tal, pertence ao concelho de Matosinhos, distrito do Porto. Esta escola foi inaugurada no ano letivo 1977/1978. Desde então, já sofreu diversas alterações. Entre os anos 2002 e 2003, a escola foi demolida e foram inauguradas as suas novas instalações em que hoje podemos lecionar.

Esta é uma escola que abrange o 2º e 3º ciclos, do 5º ao 9º ano de ensino e possui apoio a crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e a crianças economicamente menos favorecidas.

Relativamente à sua tipologia de ocupação do solo, a escola encontra-se situada numa zona residencial, com uma população cada vez mais em crescimento. Nas imediações podemos encontrar dois bairros sociais, S. Gens e Seixo. Esta é, por isso, uma zona que tem presentes pessoas de todas as classes socioeconómicas.

No que toca a acessos, a escola está muito bem situada, tendo ao seu dispor inúmeros meios de transporte (metro, camionetas, autocarros), o que facilita as deslocações dos alunos. As paragens dos autocarros mais próximas estão situadas aproximadamente a 300m da escola, demorando o seu trajeto a pé cerca de 5 minutos.

Atualmente, a escola está inserida num agrupamento de escolas. Desse agrupamento fazem ainda parte mais 4 escolas da mesma localidade. Este ano letivo é um ano algo peculiar para este agrupamento. A nível diretivo houve alterações, o que faz com que as suas diretrizes sejam um pouco diferentes por exigência de uma nova organização. No início do ano foi destacada uma

nova comissão administrativa provisória para assumir a direção do agrupamento.

Posso dizer que fiquei extremamente agradado com a comunidade escolar que encontrei, desde professores, alunos, funcionários e colegas de estágio. O primeiro impacto com a escola foi bom, os funcionários foram bastante atenciosos e os professores do grupo de EF bastante prestativos. Todos os funcionários se mostraram disponíveis e simpáticos. A escola de uma forma global é bastante agradável e permitiu-me desenvolver um bom trabalho com as condições que me foram oferecidas.

No que se refere às condições físicas e materiais, a escola tem à disposição boas condições de trabalho. Possui um ginásio, um pavilhão e um campo de jogos exterior com boas condições. Por norma cada professor têm ao seu dispor um espaço próprio, no entanto, no caso de condições atmosféricas desfavoráveis, é necessário conjugar e partilhar espaços. A escola, nas suas instalações possui ainda: biblioteca/centro de recursos, secretaria, auditório, cantina, bar, polivalente e PBX.

A oferta curricular desta escola passa apenas pelos 2º e 3º ciclos de ensino, deixando outros currículos para outras escolas do agrupamento (Jardim de infância, 1ºciclo, ensino secundário, cursos profissionais e científico-humanísticos).

As ofertas não curriculares desta escola, ligadas à EF, passam pelo desporto escolar e por atividades internas desportivas, onde todos os alunos podem participar. Ao longo do ano são também organizados torneios dos vários desportos coletivos (andebol, futsal e basquetebol), assim como o cortamato e o torneio mega *sprint*. Também é uma tradição da escola a realização de uma prova de cicloturismo pelo concelho de Matosinhos.

Tendo em conta o panorama desportivo, que a nós, professores de EF tanto nos interessa, temos inúmeros clubes e modalidades desportivas nos arredores. Modalidades como futebol, andebol, futsal, ténis, basquetebol, ballet, entre outros estão representadas nas redondezas. No que toca à modalidade mais praticada na zona, o futebol, podemos encontrar cerca de

cinco clubes. Já o andebol, como 2ª modalidade favorita, está presente em 3 clubes nas redondezas.

No que concerne a serviços, encontramos na cidade da Senhora da Hora vários equipamentos coletivos. No setor da educação, com as escolas já referidas, colégios particulares, salas de estudo e faculdades. Na área da segurança social, podemos encontrar lares de acolhimento para crianças abandonadas e para a terceira idade, seis creches e também jardins de infância.

No setor da saúde, a cidade engloba um hospital, um centro de saúde, quatro farmácias e várias clínicas. No campo do Desporto existem vários recintos para a prática de diversas modalidades desportivas, tais como, pavilhão gimnodesportivo, piscina municipal, *courts* de ténis e campos de futebol. Existem ainda salas de cinema, auditórios, salas de exposições e vários centros culturais, desportivos e recreativos. Todos estes elementos contribuem para uma cidade culturalmente ativa.

Em suma, o meio em que a escola está inserida torna-a numa referência no âmbito escolar, pois situa-se num local agradável para se viver em família e educar os filhos. Na cidade da Senhora da Hora podemos encontrar tudo sem grandes esforços, desde transportes públicos para o local de trabalho (linha do metro, autocarros, etc.), *shoppings*, super e hipermercados, zonas verdes, locais religiosos, centros hospitalares, escolas, creches, faculdades, entre muitos outros espaços.

Esta escola é um estabelecimento de ensino em que se cruzam crianças de diferentes níveis sociais, económicos e crianças portadoras de deficiências sem que sejam verificados grandes conflitos e violência.

Em suma, estas características relevam o potencial desta escola para se trabalhar com qualidade e, no meu caso, iniciar a experiência profissional... estagiar!

3.2. As minhas turmas

Os alunos são a figura central do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo sem dispormos de todo o material necessário ou das condições ideais, conseguimos ensinar, isto é, são os alunos o pilar fundamental para que tudo se desenvolva no seu pleno.

No início do ano, confesso que fiquei um pouco assustado com a distribuição das turmas pelos estagiários. Assumi que a cada EE correspondia uma única turma. No entanto, no nosso caso, cada um ficou responsável por duas turmas e mais uma partilhada por todos. Na altura fiquei receoso com esta decisão, pensei que seria muita carga de trabalho e que não conseguiria aliar a qualidade do trabalho à quantidade.

Estava totalmente enganado! Com o passar do tempo fui entendendo as vantagens de lecionar aulas a mais do que uma turma. Percebi que a carga horária afinal não era tão densa. As aulas tinham duração de apenas 50 minutos e a quantidade de trabalho não era tão grande como imaginava, isto porque às duas turmas correspondia o mesmo planeamento de modalidades, o que facilitou a construção e aplicação das Unidades Didáticas (UD), dos Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC) e dos planos de aula. Ao lecionar aulas a mais do que uma turma vivenciei mais experiências e mais ricas, pois todos os alunos são diferentes e respondem de forma diferente aos exercícios e ao professor. Consegui comparar as turmas e até perceber que o mesmo exercício ou estratégia pode resultar com uma turma e não resultar com a outra.

Tive então, ao longo do ano, a oportunidade de acompanhar três turmas, das quais duas foram da minha exclusiva responsabilidade e uma partilhada com os meus colegas de estágio. Em resumo, apesar desta experiência resultar numa maior carga de trabalho, permitiu fundamentalmente trabalhar e conviver com cerca de 80 alunos, todos com diferentes características, o que me fez desenvolver e crescer ainda mais enquanto professor, lidando com diferentes realidades, personalidades e responsabilidades.

A turma partilhada em NE era do 6º ano de escolaridade e fomos realizando todo o processo de ensino-aprendizagem em conjunto, desde a

conceção e o planeamento, à avaliação e reflexão. Esta turma era constituída por 28 alunos, 16 raparigas e 12 rapazes, com idades entre os 10 e 12 anos. Os alunos demonstravam interesse pela disciplina de EF, motivação para a prática de exercício físico e apresentavam uma boa disponibilidade física, capazes de realizar qualquer tipo de exercício adequado à respetiva idade.

Individualmente, trabalhei ao longo deste ano com uma turma do 7º e outra do 9º ano de escolaridade.

Na primeira aula do ano, os alunos do 7º e 9º anos preencheram um questionário (ANEXO I), para que me fosse possível traçar um perfil das características de cada turma.

Assim, a turma do 9º ano era constituída por 22 alunos – 13 raparigas e 9 rapazes, representando, respetivamente, 59 % e 41% da turma. O intervalo de idades dos alunos variava entre os 13 e os 16 anos. Esta oscilação de idades deve-se à idade de entrada na escola e ao número de alunos retidos de anos anteriores, cerca de 14%, correspondente a 3 alunos. Os 14 anos eram a idade mais frequente e nenhum aluno apresentava NEE.

Também através do questionário inicial, verifiquei que a disciplina favorita da grande maioria dos alunos é a disciplina de EF, seguida de Matemática. O que demonstra a motivação que os alunos apresentavam nas aulas. As modalidades preferidas dos alunos eram o Futsal e o Basquetebol. Nesta turma, 8 alunos praticavam desporto federado, correspondendo a 36% dos alunos da turma. Estes valores indicam que apenas cerca de 1/3 da turma realiza exercício físico regularmente.

Relativamente aos tempos livres, a maioria dos alunos ocupava o seu tempo a jogar computador, a fazer desporto e a ver televisão. Apesar dos resultados mostrarem que alguns alunos praticam desporto, existia uma percentagem maior de alunos que ocupa as suas horas vagas em frente ao computador e à televisão, demonstrando um estilo de vida sedentário e nada saudável.

As respostas mais referidas no questionário sobre os seus objetivos nesta disciplina foram: tirar boa nota (37%), aprender (27%), melhorar (18%) e

divertir-se (18%). Ou seja, as principais preocupações dos alunos estão relacionadas com o desempenho.

No entanto, apesar desta caracterização me dar a base para traçar o perfil dos alunos e começar a conhecê-los, no início do ano letivo estava com receio da realidade que poderia encontrar, como descrito no excerto seguinte: *“Confesso que estava ansioso por este momento, mas também com algum receio do tipo de turma que poderia encontrar. No 9º ano os alunos já são mais velhos, e, neste caso, a turma possui três alunos repetentes. Na minha ideia, alguns rapazes estão numa idade exibicionista perante os outros colegas, e as raparigas por vezes não gostam de EF por se sentirem mais incapacitadas na área e não o quererem demonstrar para aos colegas.”* (Reflexão da aula nº1, dia 19/09/2013, turma do 9º ano).

No entanto, esta turma do 9º ano mostrou, ao longo do ano, ser uma turma simpática, trabalhadora e empenhada nas tarefas.

A turma do 7º ano era constituída por um total de 27 alunos, composta maioritariamente por meninas (18) e apenas 9 rapazes. Esta divisão gerou, no início do ano, alguns distúrbios, como barulho e conflitos entre alunos na organização de dois grupos de trabalho, especificamente nas tarefas onde era feita uma divisão por género. Posteriormente, esses mesmos grupos de trabalho foram divididos tendo em conta o nível de desempenho dos alunos e assim esta dificuldade foi anulada.

O intervalo de idades dos alunos variava dos 11 aos 15 anos. A oscilação de idades deve-se à idade de entrada na escola e aos 5 alunos repetentes desta turma, representando cerca de 19% do total. A idade mais frequente dos alunos era os 12 anos.

Relativamente aos alunos com NEE, esta turma apresentava uma aluna com deficiência intelectual, diagnosticada com o síndrome de Dravet, que se manifesta como uma epilepsia grave. No entanto, a assiduidade desta aluna ao longo do ano foi extremamente baixa, o que acabou por não exigir nenhuma alteração no planeamento e na lecionação das aulas.

Também através do questionário inicial, verifiquei que as disciplinas favoritas da grande maioria dos alunos eram a EF e Ciências Naturais. Portanto, contava com alunos motivados para as aulas. A modalidade preferida dos alunos era o Futsal. Nesta turma, 9 alunos praticavam desporto federado, correspondendo a 33% da turma. Estes valores indicam que apenas um terço da turma realizava exercício físico regularmente.

Relativamente aos tempos livres, também nesta turma, a maioria dos alunos ocupava o seu tempo a jogar computador, a fazer desporto e a ver televisão. Infelizmente a maior percentagem de alunos ocupava as suas horas de tempo livre e lazer em comportamentos sedentários (computador e televisão).

Quanto aos seus objetivos para esta disciplina a maioria pretendia tirar boa nota, aprender e melhorar.

O elevado número de alunos nesta turma tornou-se, nas primeiras sessões de trabalho, numa dificuldade. No entanto, o empenhamento da maioria dos alunos e a sua disponibilidade para a prática desportiva permitiu desenvolver um bom trabalho, tal como relato no excerto seguinte: *“Os alunos mostraram-se participativos e tiraram as suas dúvidas, o que mostra, no meu entender, empenho e interesse pela disciplina. As minhas expectativas para esta turma são elevadas e penso conseguir fazer um bom trabalho, apesar do número alargado de alunos (27) e da presença de uma aluna com NEE.”* (Reflexão da aula nº1, dia 19/09/2013, turma do 7º ano).

3.3. Núcleo de estágio

Segundo Matos (2013b), no contexto deste EP, o NE é constituído pelos EEs e pelo PC da escola cooperante. Estes são os principais agentes que atuam, dia a dia, em conjunto na escola. Para ajudar os EE, ao longo do estágio é ainda atribuído um PO da faculdade para cada NE.

No início do ano, estava ansioso por conhecer os meus novos colegas que me iam acompanhar nesta aventura, assim como a PC. Confesso que estava apreensivo, pois o ano de estágio é uma fase essencial e era importante

que houvesse um bom ambiente entre o NE. O seguinte excerto representa as minhas expectativas no início do ano: *“Para além disso espero que seja criado um bom ambiente com o meu NE, não só entre os EEs, mas também entre a PC e o orientador da faculdade, de modo a que estes nos possam dar todo o apoio e que se consiga aprender o máximo com todos durante este período.”* (Expectativas iniciais, setembro de 2013).

Felizmente, as minhas expectativas confirmaram-se, na medida em que fiquei muito satisfeito com o grupo que me acompanhou ao longo deste ano. O NE trabalhou como uma verdadeira equipa, onde nos ajudamos e apoiamos uns aos outros, trabalhamos bem e tivemos sempre um espírito divertido e saudável, tudo isto foi uma motivação que me acompanhou ao longo do ano.

Sá-chaves (2007) faz referência a duas dimensões de estratégias de supervisão: uma estratégia de supervisão vertical, diferenciando os níveis hierárquicos entre supervisor (PC e PO) e supervisando (EE), tendo em consideração o desenvolvimento profissional de cada um; e uma estratégia horizontal, em que estabelece uma interação entre os supervisandos (EEs) que permite a partilha de ideias e experiências para que se recolha dos pares aspetos importantes que contribuam para a nossa formação. Penso que, ao longo do ano, vivenciei um misto das duas estratégias. Pois, se por um lado aproveitei a experiência e o conhecimento da PC, que me mostrou o caminho a seguir, por outro, fui encontrando nos meus colegas de estágio algumas perspetivas que adotei na minha prática.

Considero que o bom ambiente que se formou em torno do NE foi o principal motivo, pelo qual este ano de estágio foi inesquecível para mim e fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Para além do conhecimento profissional adquirido através do NE, tive a oportunidade de criar laços de amizade com os meus colegas e com a PC.

4. Realização da prática profissional

4.1. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

As normas orientadoras do EP (Matos, 2013a) referem que esta área engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Tendo em consideração as referidas áreas, o objetivo desta é criar uma estratégia de intervenção, guiada por objetivos pedagógicos, em que o conhecimento válido no ensino da EF seja o referencial na procura da eficácia pedagógica de todo o processo de educação e formação do aluno.

Assim, procurarei discorrer não só sobre alguns destes parâmetros, como também por todos os momentos que fizeram parte da minha organização e gestão de todo o processo educativo ao longo do ano. Não podemos esquecer que todo o trabalho e reflexão desenvolvidos, consoante estabelecido por Matos (2013a), são enquadrados nas condições gerais e locais da educação, das condicionantes encontradas no contexto de realização do EP (escola e meio envolvente), da especificidade da disciplina de EF no currículo, e das características dos alunos que são os verdadeiros reguladores de todo o processo de ensino-aprendizagem. Foi neste sentido que a elaboração dos capítulos anteriores tiveram extrema importância para esta fase.

4.1.1. O processo de planeamento

“Uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento” (Bento, 1998, p.16)

Tal como afirma Bento (1987), planejar consiste na seleção e ordenamento dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em atenção

as condições locais e temporais. Antes de se iniciar a prática, um professor deve realizar todo um trabalho de pesquisa, reflexão e estudo acerca da escola e do meio onde esta se insere. O mesmo acontece relativamente às matérias de ensino e às metodologias que irá usar, tendo em conta, mais uma vez, as condições disponíveis e as turmas em questão.

Para uma organização eficaz, sistemática e razoável do processo de planeamento de ensino, deve existir um método de programação do ensino de EF. Esta programação é da responsabilidade do Ministério da Educação, através dos programas nacionais de EF e do projeto curricular de EF. Tal como referem González e Lleixà (2010), esta programação deve reunir, pelo menos, os seguintes requisitos: flexibilidade, contextualização, concreção, coerência e viabilidade. Estes requisitos pretendem assegurar que é possível reajustar a sequência das matérias de ensino, por exemplo, às características ou às adversidades (já referidas no capítulo anterior) relacionadas com o contexto da escola e das turmas. Assim, esta programação deve dar liberdade ao professor e à escola, de modo a manter uma relação lógica e coerente dos elementos que integram o programa de EF. Entendo, então, o programa nacional de EF como um documento com normas que não pretende ser rígido mas sim, servir de guia e suporte para as escolas e professores.

Neste sentido, no início do ano letivo, cerca de uma semana antes do começo das aulas, fui convocado pela PC a participar na reunião do grupo de EF do agrupamento da escola. O objetivo desta foi viabilizar, adaptando, o programa nacional ao contexto das escolas do agrupamento. Assim, foi definida a sequência das matérias para os três períodos. Na mesma reunião foram determinadas algumas normas gerais orientadoras para os professores, tais como: dever terminar a aula 10 minutos antes do toque; e a realização não obrigatória de testes escritos e da bateria de testes físicos no início do ano (uma rotina habitual na escola). Por outras palavras, foi decidido em grupo que ficava ao critério dos professores fazer, ou não, os respetivos testes. Esta opção permitiu-me, tendo por base o reduzido número e duração das aulas, optar por não realizar nenhuma destas avaliações, centrando o foco de atenção nas modalidades a abordar. Considero no entanto, que a sua aplicação seria

importante para monitorizar o progresso dos alunos e permitir ajustar algumas características das aulas, caso a duração das aulas permitisse um trabalho mais sólido, específico e sistemático das capacidades físicas. Por fim, foi elaborado o plano anual de atividades.

Este foi o primeiro contato que tive com os restantes professores da disciplina, onde, através de todas as intervenções ao longo da reunião, fui conhecendo os meus colegas de futura profissão. Senti-me muito bem no papel de professor daquele grupo, apesar de estar, inicialmente, um pouco tímido. Senti, verdadeiramente, que podia contribuir para a escola e que podia expressar a minha opinião propondo ideias e estratégias que ajudassem o grupo. Esta foi a primeira oportunidade que tive de perceber como é preparado um ano letivo na disciplina de EF.

Depois de, em NE, reunirmos com a PC, definimos algumas rotinas de trabalho e fizemos a divisão das turmas, passando de imediato à elaboração do planeamento anual, à realização dos MECs e respetivos planeamentos das UD's e, por último, à elaboração dos planos de aula.

Tendo em conta que as turmas de todos os elementos do NE eram do mesmo ano de escolaridade (cada um tinha uma turma do 7º e outra do 9º ano), todos os planeamentos foram realizados em conjunto e com o apoio da PC, tentando, desta forma, estabelecer alguma coerência entre todos, com o intuito de criarmos o máximo de entreajuda ao longo do ano letivo. Foi com base nesta forma de planeamento, que pudemos discutir pontos de vista e pensar em estratégias para colocar em prática tudo que havia sido planeado. Posteriormente, cada EE adaptava estes planeamentos às características de cada turma e de cada aluno.

Uma vez estabelecidas as matérias de ensino, o sistema de rotação das instalações desportivas, os horários das turmas e o calendário escolar iniciamos a construção do **planeamento anual** para cada uma das turmas. Tal como confirma Bento (2003), na construção do planeamento anual é necessário destacar, além do programa, a necessidade de analisar as condições materiais da escola e ter em conta as reuniões e decisões do grupo de EF.

Segundo Quina (2009), não é possível nem desejável prever com rigor e pormenor o desenrolar de todos os períodos no planeamento anual. O mesmo autor refere que cada período deve ser corrigido ou reajustado em função dos resultados do período precedente. Este autor defende que os três períodos do ano escolar não devem ser planificados todos na mesma altura, mas sim uns a seguir aos outros.

Neste sentido, em reunião de NE, decidimos dividir o plano anual em três fases, sendo que a cada uma correspondia um período. Assim, no início de cada período elaboramos a respetiva fase do planeamento anual.

A decisão mais importante na realização deste documento foi a definição da relação entre a sequência e extensão da matéria, ou seja, a divisão do número de aulas pelas modalidades a abordar, tendo em conta a elevada quantidade de conteúdos para as poucas aulas disponíveis.

Ao elaborar o plano anual, considerei que o número de modalidades a abordar ao longo do ano era excessivo, pois o ensino de três modalidades por período tornava-se difícil. No primeiro período voleibol, ginástica no solo e atletismo (corrida de resistência), no segundo basquetebol, ginástica de aparelhos e atletismo (corrida de velocidade e estafetas), e no último período andebol, atletismo (salto em altura) e futsal. Tendo em conta que cada turma tinha apenas dois blocos de 50 minutos semanais dedicados à disciplina de EF, este facto não permitia o aprofundamento das matérias, nem o tempo suficiente para promover todas as aprendizagens pretendidas. Na minha opinião, o tempo é fundamental para a eficácia do processo.

Ao longo do período, sempre que necessário e que se justificou fui modificando este documento, como foi o caso das trocas dos espaços previstos para as aulas devido às condições atmosféricas. Quando o tempo não permitia lecionar aulas no exterior, fazia uma troca de datas com a modalidade respetiva do espaço interior, recompensando posteriormente a modalidade prevista para o exterior, tal como testemunha o seguinte excerto de uma reflexão de uma aula alterada: *“Esta era uma aula planeada para o espaço exterior dedicado à disciplina de EF na escola, cuja UD era atletismo e futsal. No entanto, devido às condições climáticas adversas que colocavam em*

risco a segurança dos alunos, a aula teve de ser alterada para o espaço de ginástica. Não podendo cumprir com o plano de aula neste espaço alternativo, devido às dimensões e características do mesmo, tive de adaptar o plano de aula ao novo espaço. De modo a rentabilizar o reduzido número de aulas deste período, realizei uma aula de ginástica no solo, outra modalidade lecionada no atual período. (...) O plano de aula previsto para este dia será realizado na próxima aula.” (Reflexão da aula nº19, dia 21/11/2013, turma do 9ºano).

O planeamento anual foi o primeiro documento a realizar e, com o decorrer do tempo, fui-lhe atribuindo grande importância. Foi a partir dele que todos os restantes documentos do processo de planeamento foram elaborados.

Após a realização do planeamento anual, o próximo desafio foi planificar, em conjunto com os restantes EE do NE, de forma mais específica, o que pretendíamos abordar em cada matéria. Assim, começamos a construir os **MECs** de cada modalidade a abordar.

O MEC assume uma elevada importância, na medida em que se constitui, para o professor, um verdadeiro guia de todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste documento é possível enquadrar as várias categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais), estabelecendo os objetivos e formas de atuação e avaliação para cada uma delas.

Mais uma vez, na construção dos MECs, trabalhamos em conjunto, formando uma verdadeira equipa de NE. Como para cada período estavam destinadas três modalidades, cada EE ficou responsável por realizar um MEC, sendo que depois partilhávamos o resultado final e cada um fazia as devidas alterações para as respetivas turmas. Neste sistema, ao longo do ano, realizei os MECs de voleibol, basquetebol e andebol. Inicialmente, pensei que a elaboração destes documentos seria uma tarefa difícil e demorada. Apesar de se confirmar demorada, devido à sua complexidade, com ajuda de documentos de anos anteriores e da experiência adquirida na prática pedagógica realizada no ano transato consegui realizar os referidos MECs sem grandes dificuldades. Quem também sempre nos ajudou nas nossas tarefas foi a PC, que, por exemplo, foi-nos pedindo documentos que depois serviram para ajudar na

construção de alguns módulos deste MEC, como por exemplo o módulo 2, contexto da escola e do meio envolvente, e do módulo 3, caracterização da turma.

Com a elaboração desta ferramenta, percebi que o trabalho do professor ao longo do ano e a sua ação na aula são muito facilitadas e simplificadas. É um instrumento útil, eficaz e que me ajudou em todo o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, a maior dificuldade na utilização desta ferramenta resulta da imprevisibilidade e instabilidade que caracteriza o processo ensino-aprendizagem. O ensino, a aprendizagem, o professor e o aluno são demasiado imprevisíveis para que no início do processo se estabeleça e defina toda a sua estrutura e evolução.

Neste documento vemos, ainda, incluída a UD para a respetiva modalidade. As UD's dizem respeito à definição da extensão e sequência dos conteúdos a abordar, de acordo com uma progressão lógica e com o tempo disponível.

Segundo Bento (2003), a UD constitui uma unidade fundamental que estabelece etapas definidas e diferenciadas do processo, correspondendo, além da distribuição pelas aulas, a uma base para a qualidade e eficácia das mesmas. Na minha opinião, o entendimento quantitativo neste planeamento não é suficiente, pois a qualidade do professor revê-se na forma como conjuga as funções didáticas e a interação entre conteúdos e métodos de ensino para promover as aprendizagens. Considero que, consegui fazer uma boa gestão desta conjugação através da progressiva introdução dos conteúdos e da forma como os abordei nas aulas, recorrendo a uma temática desenvolvida no capítulo *Modelos de Ensino* presente neste RE. Bento (2003) destaca que a criatividade do professor na realização deste planeamento é fundamental.

Siedentop e Tannehill (2000) referem que apesar da maior ou menor dependência do plano, a eficácia do professor está dependente deste planeamento integral da unidade, em que adquire importância a determinação dos níveis de entrada e saída dos alunos. Seguindo a ideia destes autores, no final de cada período, ao fazer uma reflexão acerca das UD's de cada

modalidade, fazia uma comparação dos níveis da turma entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa.

Ao longo do ano, as UD's foram mais do que um instrumento para determinar as aulas e os seus conteúdos, pois foram uma ferramenta de reflexão e procura do conhecimento, já que levantou sempre muitas questões. Que conteúdos colocar? Pois apesar de definidos pelo grupo de EF devem ser adaptados ao nível das turmas. Qual a ordem de introdução dos conteúdos nas aulas? Qual o conteúdo mais difícil e complexo para os alunos? Devo introduzi-lo depois dos conteúdos mais acessíveis? Quantas aulas para cada conteúdo? Que função didática? Quantas aulas para a avaliação? Estas perguntas fizeram-me crescer e foram um ponto de partida para a construção do conhecimento profissional.

Para conseguir responder a todas estas perguntas, de modo a construir UD's verdadeiramente úteis, fomos refletindo, em NE e com a ajuda da experiência da PC, para optar pelas melhores decisões. Mesmo assim, ao realizar as UD's das modalidades a abordar no primeiro período encontramos algumas falhas, que foram devidamente detetadas e corrigidas no decurso das aulas e consideradas na elaboração das UD's seguintes. Um exemplo disso foi quando decidi dedicar duas aulas para a função didática de avaliação sumativa, com receio que apenas numa aula não conseguisse avaliar toda a turma. No entanto, esta opção acabou por retirar aulas de exercitação de outros conteúdos, e no momento da avaliação sumativa da modalidade consegui avaliar todos os alunos numa só aula, até porque a avaliação é contínua e já conhecia os alunos. A deteção e correção do erro demonstra alguma aprendizagem e crescimento a nível profissional.

A maior dificuldade sentida no processo de planeamento foi conseguir inserir tantos conteúdos em tão poucas aulas, no caso das UD's, e tantas modalidades em cada período, no caso do planeamento anual. Cada UD tinha, em média, sete sessões de 50 minutos. No caso específico do terceiro período, devido à duração do calendário escolar, a cada modalidade apenas se destinaram quatro aulas. Neste sentido, no último período optamos por não realizar aula de avaliação diagnóstica, e assim rentabilizar o número de aulas

para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, que como é óbvio iam sendo adaptados ao nível dos alunos e avaliados através das aulas de introdução de novos conteúdos. Referindo um parágrafo da reflexão da UD de andebol posso relembrar: *“Assim, nesta UD decidimos não realizar avaliação diagnóstica formal. Irei substituir o modelo comum da primeira aula destinada somente à avaliação diagnóstica por uma aula onde será introduzida a técnica individual: manipulação de bola, posição base, passe de ombro e picado, receção, remate em apoio e em suspensão e finta/mudança de direção. Apesar de não ser anotada uma nota de avaliação diagnóstica individual de cada aluno, através das tarefas desta aula será feita uma avaliação geral do nível da turma”* (Reflexão da UD de andebol, turma do 9º ano, 3º período).

Este revelou-se o meu maior problema: um número reduzido de aulas para abordar tantas modalidades em simultâneo. Assim, a meu entender, dever-se-ia, preferencialmente, aumentar a carga horária destinada à disciplina de EF. Ou então, diminuir a quantidade de matéria programada de forma a aumentar a qualidade, isto é, lecionar menos modalidades para assim existir mais produtividade. Pois, considero haver um desfasamento entre os objetivos definidos e o número/duração das aulas. Esta foi também uma opinião partilhada pelos restantes professores do grupo de EF.

No decorrer do processo de ensino, os vários documentos base (Planeamento Anual e MEC) foram alvo de algumas alterações, devidamente justificadas. Mais um exemplo disso foi a antecipação da data de entrega das notas finais dos alunos definida pela escola. Esta mudança no calendário escolar fez com que necessitasse de avaliar os alunos uma semana mais cedo do que o previsto. Assim, na grelha da UD antecipei a função didática por uma sessão, prescindindo da função didática de consolidação da matéria, tal como estava planeado. Mais uma vez, esta adversidade prejudicou o tempo disponível para os alunos exercitarem os conteúdos programáticos e assim alcançar plenamente os objetivos definidos.

Apesar destas adversidades, analisando todo o planeamento feito nas várias UD's que me acompanharam, posso constatar que foi possível proporcionar um elevado número de vivências à minha turma, contribuindo

para a sua motivação relativamente a esta disciplina e para o seu currículo desportivo.

Na prática, a UD foi um documento que me acompanhou diariamente, desde logo, por necessitar das suas referências para a estruturação de cada aula. Foi, então, através dos MEC's que fui elaborando os planos de aula.

O **plano de aula** é a última etapa de planeamento, e deve ser um documento orientador de cada aula. Tal como afirma Bento (1998), o plano de aula é a ponte que liga o pensamento e a ação do professor.

Apesar de não determinar o resultado da aula, concordo com Bento (2003) quando refere que a sua boa preparação está associada ao seu sucesso, sendo que um planeamento superficial leva a que o professor tenha de tomar decisões inesperadas durante a prática, muitas das vezes erradas.

Considero que, quando existe um planeamento anual e um MEC bem elaborados, a construção dos planos de aula é facilitada. Neste sentido, consultava sempre estes documentos aquando das decisões a tomar na realização dos planos de aula, como os exercícios a utilizar e as principais componentes críticas de cada um deles. Ao pensar nas tarefas a realizar na aula seguinte não podemos esquecer as aulas anteriores, assim, consultava também as reflexões das aulas anteriores antes de começar a fazer um novo plano de aula, tal como comprova o seguinte excerto de uma reflexão de aula: *“Verifiquei ao longo das tarefas desta aula que o nível geral da turma é bom e que poderei nas próximas aulas avançar para o salto de costas – Flosbory Flop”* (Reflexão da aula nº 53, dia 24/04/2014, turma do 9º ano).

Contudo, inicialmente senti algumas dificuldades na construção dos planos de aula, uma vez que as ideias eram muitas mas tão desorganizadas que não conseguia transpor para o papel o desejado, como por exemplo, a organização dos alunos pelo espaço e a terminologia a utilizar. No entanto, com o avançar das aulas e com as correções feitas pela PC e pela PO, aquando da sua primeira visita, esses problemas iniciais foram desaparecendo, conseguindo tornar o plano de aula progressivamente mais simples, objetivo e de fácil leitura. A meu ver, esta dificuldade e respetiva correção, está associada à pouca experiência do início do ano e que foi crescendo ao longo do tempo.

Inicialmente, via o plano de aula como um documento onde deveria constar tudo e centrava-me muito em cumprir tudo o que ele continha para que, na prática, a organização dos espaços, dos alunos, do material e a transição entre os exercícios fosse perfeita. Esta minha preocupação excessiva com a sua realização auxiliou-me na organização da aula, ajudando-me a prever o sucesso ou não de algumas tarefas. Ao longo do tempo, deixei de atribuir tanta importância a estas questões teóricas, não no sentido de preparação da aula, pois essa é fundamental, mas no sentido em que durante a aula não encarava o plano com tanta rigidez, mas sim como um guião mais flexível. Se inicialmente estipulava cinco minutos para um exercício e este teria de se realizar neste tempo, rapidamente me apercebi que cada exercício tinha a sua validade. Se a tarefa estivesse a cumprir o seu objetivo e a funcionar ainda melhor do que as minhas expectativas, onde o processo de ensino seria beneficiado por um tempo de prática mais longo, então porque não alargar o período do exercício? No seguinte excerto de uma reflexão de aula podemos verificar esta flexibilidade que o plano de aula deve conferir: *“Conforme já referi, como esta tarefa estava a ser bem sucedida e a próxima aula será de avaliação num contexto de jogo 2x2, optei por prolongar mais uns minutos este exercício, abdicando da tarefa seguinte de condição física”* (Reflexão da aula nº 20, dia 26/11/2013, turma do 9º ano).

Metzler (2000) refere que o plano de aula operacionaliza o projeto do professor num plano de ação para atingir os seus objetivos. Então, utilizamos o planeamento para expressar a nossa conceção de ensino e de EF.

De modo a completar este tema, mais à frente neste RE, será apresentado um capítulo onde discorrerei sobre a organização da aula.

Em suma, qualquer que seja o nível de planeamento, o seu objetivo é organizar a atividade da turma, no geral, e de cada aluno, em particular. Deste modo, qualquer planeamento construído deve ter em consideração, para além dos conteúdos incluídos no programa nacional de EF, as características da turma e de cada aluno individualmente. Logo, o planeamento do processo de ensino não deve ser encarado como algo estanque e imutável. Deve, então, ser capaz de se adaptar às necessidades dos alunos, denotando assim

caraterísticas flexíveis. Concluindo, posso afirmar que planificar não passa de suposições teóricas fundamentais que podem sofrer alterações.

4.1.2. A organização da aula

De modo a descrever melhor a minha ação ao longo do ano, especificamente nas aulas, este capítulo serve de complemento ao parágrafo anterior referente ao plano de aula.

Como já referi, a carga horária das minhas turmas era muito reduzida, apenas duas aulas de 50 minutos por semana, sendo que nestas aulas apenas 35 minutos são úteis. Assim, para aproveitar ao máximo o tempo e realizar aulas produtivas, tive de estudar modelos de organização da aula, para que optasse pela melhor organização possível de modo a rentabilizar o tempo de aula.

Existem vários modelos de estruturação de uma aula de EF. O modelo defendido por Quina (2009) como mais comum é o tripartido. Ao longo de todo o ano usei este modelo, pelo que penso ter sido a melhor opção, tendo em consideração o contexto das minhas aulas. O modelo tripartido considera a aula composta por três momentos interligados entre si: parte inicial, parte intermédia e parte final.

O mesmo autor defende que a parte inicial da aula deve ocupar cerca de 10 a 25% do tempo de aula e visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. No início da aula incluí uma fase verbal, de diálogo com os alunos. Nesta fase, para além de fazer a chamada inicial, informava os alunos do tema da aula, dizia quais os objetivos da mesma e fazia, verbalmente, revisões dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, como por exemplo, as determinantes técnicas das habilidades lecionadas na aula anterior. Esta fase era caracterizada por uma conversa onde os alunos eram os principais intervenientes e não por uma divulgação expositiva da minha parte. Penso que esta estratégia permitiu que os alunos estivessem mais atentos e motivados para as questões que ia colocando. Ainda da parte inicial da aula consta uma fase ativa (mais longa que

a anterior), cujo principal objetivo era o de ativação geral dos alunos. Aqui realizava uma tarefa de aquecimento simples, dinâmica e que atuasse sobre os principais grupos musculares. O principal desafio desta fase era realizar exercícios de ativação geral, que estivessem relacionados com os conteúdos abordados na aula, e diversificar ao máximo os exercícios utilizados, de modo a não repetir. Considero que a minha pesquisa, assim como a partilha de ideias com os restantes professores do grupo, me ajudou a ser criativo na preparação destas tarefas, tal como confirma o seguinte excerto de uma reflexão de aula: *“Ao fazer o planeamento desta aula tentei inovar nos exercícios a utilizar. Assim, para a tarefa de ativação geral realizei o exercício da “raposa e o caçador”. Apesar dos alunos não conhecerem este jogo, após perceberem o que pretendia, mostraram-se desde logo motivados para o exercício. Considero que fiz uma boa escolha na realização deste exercício, pois ele apresenta-se como um jogo lúdico de exercitação à corrida no salto em altura, uma vez que permite que os alunos realizem corrida em curva e se familiarizem com a necessidade de contrariar a força centrífuga”* (Reflexão da aula nº 55, dia 08/05/2014, turma do 9º ano).

A maior dificuldade sentida, nesta fase inicial, foi lidar com os atrasos dos alunos, que, ao entrar no pavilhão depois da hora prevista, prejudicavam o desenrolar desta fase e provocavam distrações nos restantes alunos. Através do estudo de investigação-ação divulgado neste RE consegui resolver este problema e dar a perceber aos alunos a importância da pontualidade nas aulas.

A segunda parte da aula, parte intermédia da aula, deve ocupar cerca de 50 a 70 % do tempo total de aula (Quina, 2009). Esta é a fase mais longa da aula e era nela que inseria as tarefas de introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos. Por norma, tinha estabelecido algumas rotinas na elaboração dos planos de aula para esta fase. Nas aulas no pavilhão principal (voleibol, basquetebol e andebol) optava por realizar um ou dois exercícios de progressão e, posteriormente, um exercício de jogo reduzido ou formal, para que os alunos pudessem utilizar os conteúdos abordados em contexto de jogo. Nas aulas no espaço do ginásio (ginástica no solo e de aparelhos e salto em altura) optei por realizar um sistema com 3 estações, o que permitia que os

alunos estivessem todos em atividade motora num espaço tão pequeno, como se pode confirmar neste excerto de uma reflexão de aula: *“Na parte fundamental da aula os exercícios foram realizados por estações. Este tipo de organização permitiu que toda a turma estivesse em AF, sem que houvesse tempos de espera elevados, evitando assim alguns comportamentos desviantes (fora da tarefa)”* (Reflexão da aula nº 5, dia 03/10/2013, turma do 9º ano).

Por sua vez, no espaço exterior da escola (futsal e atletismo com as disciplinas de corrida de resistência, velocidade e estafetas) fazia uma divisão da turma em dois grupos e, enquanto um realizava uma determinada tarefa, outro grupo realizava outra, trocando depois de tarefas. Por exemplo, um grupo realizava jogo de futebol no campo e outro realizava corrida à volta da escola, depois trocavam de funções.

A parte final da aula deve ocupar 10 a 15% do tempo de aula, e visa o retorno do organismo às condições iniciais (Quina, 2009). O ideal seria a realização de um exercício lúdico de pouca intensidade, mas tendo em consideração a curta duração da aula, esta fase era caracterizada pela arrumação do material e, por vezes, por uma conversa com os alunos acerca do funcionamento da aula.

No entanto, para que a aula tenha a produtividade desejada não chega uma boa organização do plano de aula, é necessária uma boa gestão da aula na prática. Para isso, Piéron (1992) destaca os seguintes procedimentos que o professor deve aplicar: promover a autonomização dos alunos nas rotinas organizativas da aula; procurar formas eficazes e rápidas de formação de grupos de trabalho; ser preciso, rápido e eficiente na colocação e distribuição do material; e adotar um posicionamento adequado durante a organização.

Sobretudo durante as primeiras semanas do ano insisti na criação de rotinas organizativas nas aulas. No início da aula, os alunos já sabiam as posições que deveriam ocupar, sentados de frente para o professor. Ao longo do ano, fui desenvolvendo sinais diferenciados de organização, como por exemplo, ao apitar e levantar a mão estendida, os alunos já sabiam que tinham de parar o exercício e permanecer no local onde estavam. Mas se ao apitar

fizesse rotações com o antebraço, seria para a transição entre estações de trabalho. Relativamente à criação de grupos, na turma do 9º ano dava liberdade aos alunos para se juntarem, uma vez que eram menos, mais velhos, mais responsáveis e rapidamente cumpriam a tarefa. Mas na turma do 7º ano, após verificar que a criação de grupos gerava alguma confusão, e depois de conhecer os alunos, era eu que definia os grupos de trabalho. Aquando da distribuição dos grupos pelas estações de trabalho e/ou da explicação do exercício, sempre procurei posicionar-me corretamente, para que todos os alunos sentissem que estavam a ser observados e cumprissem rapidamente com o que era pretendido. Quando os exercícios eram acompanhados por material, só depois dos grupos formados e nas suas posições é que um capitão de cada grupo podia ir buscar, por exemplo, a bola. No início e no final de cada aula, para ser mais rápido, pedia sempre a colaboração dos alunos na montagem e arrumação do material, tal como se confirma no seguinte excerto de uma reflexão de aula: *“Tenho vindo a solicitar a ajuda dos alunos na montagem e arrumação do material, parece-me um aspeto muito positivo, incutindo nos alunos sentido de responsabilidade, manutenção e preocupação com o material”* (Reflexão da aula nº 17, dia 14/11/2013, turma do 7º ano).

Penso que a aquisição destas rotinas permitiu que me concentrasse nos aspetos técnicos dos conteúdos abordados e rentabilizasse o tempo de aula.

Para que a aula decorra com a fluidez desejada é necessário que o professor esteja sempre atento, com o intuito de prevenir qualquer situação menos correta. Deste modo, deve apresentar uma boa deslocação pelo espaço da aula e uma boa instrução, para que os alunos percebam o que é pretendido. Penso que, com a ajuda da experiência como treinador, consegui cumprir desde logo essas funções, tal como relato no seguinte excerto de uma reflexão de aula: *“Considero que, enquanto professor, tenho vindo a fazer uma boa gestão da aula. Esforço-me por fazer uma boa explicação dos exercícios, para que os alunos entendam o que pretendo, assim como realizo uma boa deslocação pelo espaço da aula passando junto de todos os alunos. Penso que tenho conseguido cumprir essas tarefas”* (Reflexão da aula nº 10, dia 22/10/2013, turma do 7º ano).

Na gestão da aula, o professor de EF assume um conjunto de comportamentos que contribuem para um contexto favorável na organização de todos os fatores que envolvem a aula. Rink (1993) inclui nos fatores ambientais os recursos humanos, temporais, espaciais e materiais da aula. A mesma autora indica que a gestão está associada ao comportamento do professor relacionado com a estruturação da aula e com a organização do tempo, espaço, alunos e material, lidando quer com a atitude dos alunos, quer com a organização dos meios disponíveis para o professor. Durante o EP, encontrei várias adversidades que dificultaram a preparação da aula, como por exemplo, o material insuficiente para uma turma de 27 alunos. Tive necessariamente de planear exercícios onde pudesse trabalhar o mesmo conteúdo, mas em vez de cada aluno ter uma bola, podiam realizar, por exemplo, os exercícios em grupos de dois com apenas uma bola.

Outra das adversidades surgiu no momento em que uma aula que tinha sido planificada para o exterior não se concretizou nesse espaço, uma vez que as condições meteorológicas não eram favoráveis e tudo teve que ser reajustado. Para relatar este caso, transcrevo abaixo a reflexão da respetiva aula: *“Esta era uma aula planeada para o espaço exterior de EF da escola, cuja UD era atletismo e futsal. No entanto, devido às condições climáticas a aula teve de ser alterada para o espaço de ginástica. Não podendo cumprir com o plano de aula neste espaço alternativo, devido às dimensões e características do mesmo, tive de adequar o plano de aula ao novo espaço. Optei então por fazer jogos lúdicos, onde os alunos se encontravam sempre em movimento, pelo que, mesmo não cumprindo com o plano de aula planeado, consegui cumprir com a função didática da aula: introdução da corrida de resistência. Esta aula, mesmo sendo baseada nos jogos lúdicos, teve sempre uma grande intensidade física. Os alunos mostraram-se empenhados e entusiasmados com as tarefas a cumprir, devido também aos jogos serem de carácter competitivo”* (Reflexão da aula nº 7, dia 10/10/2013, turma do 9º ano).

Considero que, enquanto professor estagiário, consegui ultrapassar os contratemplos que foram surgindo, fazendo uma boa gestão da aula, e, neste caso específico, conseguindo adequar com sucesso o plano de aula,

cumprindo, mesmo assim, o objetivo previsto para a mesma. Acredito que a experiência como treinador fora do contexto escolar me ajudou a responder rapidamente a estas adversidades, porque, por exemplo, conheço um vasto leque de exercícios que consigo mobilizar e colocar em prática rapidamente sem serem planeados. Posso afirmar que, terminei esta aula com um sentimento de satisfação e de dever cumprido, por conseguir ultrapassar esta dificuldade de forma exemplar.

4.1.3. Instrução, Demonstração e Feedbacks

Pacheco e Flores (1999) definem **instrução** como a prestação observável do professor que engloba várias ações de ensino interativas e respetivas formas de observação. Fazem parte da instrução todas as ações que o professor realiza durante a aula, com o objetivo de ajudar os alunos a aprender e a atingir os objetivos pretendidos.

Entendo que através da instrução se pode distinguir os estilos de ensino dos professores. Assim, este processo de instrução, que inclui a demonstração e *feedbacks*, é o que caracteriza a ação do professor na prática. Tudo isto se verificou no meu NE, onde apesar do planeamento (MEC's) e até o plano de aula serem semelhantes para as diferentes turmas, dado que trabalhamos em conjunto, as aulas eram todas diferentes umas das outras. Tudo isto se explica pelo simples facto de os professores serem diferentes, pois cada um colocava a sua marca e tinha diferentes formas de atuar, principalmente, através da instrução ao longo da aula.

Para Mesquita e Graça (2009), os processos de instrução utilizados pelos professores e o aproveitamento dos recursos que estes têm à sua disposição são fatores intimamente relacionados com o nível de rendimento induzido nos alunos. Assim, sempre mostrei preocupação com a minha instrução nas aulas, pelo que foi, várias vezes, assunto das minhas reflexões diárias, como se pode confirmar no seguinte excerto: *“Considero que, enquanto professor, tenho vindo a fazer uma boa gestão da aula. Esforço-me por fazer uma boa explicação dos exercícios, para que os alunos entendam o que*

pretendo, assim como uma boa deslocação pelo espaço da aula, de modo a passar junto de todos os alunos” (Reflexão da aula nº 10, dia 22/10/2013, turma do 9º ano).

A verdade é que já possuía alguma experiência em relação aos modelos instrucionais existentes, fruto das vivências como treinador. Na minha opinião, o processo de ensino-aprendizagem deve seguir um modelo em que o professor assume o papel de tutor do processo, embora conceda aos alunos um nível bastante considerável de autonomia. Deste modo, na prática, sempre que possível optei por referir algumas indicações gerais, mas principalmente deixar que os alunos fossem capazes de procurar, por si, desenvolver as suas capacidades e só posteriormente realizava a minha intervenção. Nem sempre foi possível adotar este estilo, pois tal como já mencionei a maior adversidade surgiu do pouco tempo útil de aula. Assim, apesar de utilizar um misto de modelos como descrevi em cima, muitas vezes senti-me obrigado a utilizar um modelo de instrução direta, ou seja, referia as tarefas a realizar e as componentes críticas das habilidades, para que os alunos pudessem descobrir autonomamente a melhor forma de resolver os problemas que iam surgindo. Tudo isto para que existisse um elevado tempo de prática motora e permitisse que os alunos exercitassem mais tempo o que pretendia.

Sempre que introduzia nas aulas uma tarefa nova utilizava a **demonstração**, tipicamente com um aluno a servir de modelo. Considero que esta estratégia é fundamental e mostra-se eficaz, no sentido em que permite aos alunos visualizar na prática os ensinamentos que lhes transmito verbalmente, e ainda envolve-os ativamente no processo. Acerca deste assunto também escrevi, por vezes, nas reflexões das aulas, tal como o exemplo seguinte: *“Ao exemplificar as tarefas propostas peço sempre a colaboração de um aluno para demonstrar o exercício, assim se o aluno executar bem o que é pretendido é um bom exemplo para os restantes. Caso o aluno revele dificuldades é a oportunidade para corrigir as principais lacunas para que os restantes alunos não as repitam”* (Reflexão da aula nº 53, dia 24/04/2014, turma do 9º ano). Como se pode ver pela data desta reflexão, esta opinião surgiu depois de várias aulas e de várias demonstrações por parte dos

alunos, em que reparei que os alunos percebiam melhor o exercício quando da sua demonstração, do que apenas através da explicação verbal. No entanto, é necessário ter algum cuidado quando escolhemos o aluno para realizar a demonstração. Isto é, devemos escolher, preferencialmente, um aluno com boas habilidades e que sabemos que vai ser um bom exemplo, ou então um aluno que apresente um erro comum a vários alunos, para que possa corrigi-lo de modo a que toda a turma não o repita. Na escolha do aluno, para este segundo caso, é importante ter em conta que poderá ser alvo de alguma humilhação por parte dos restantes alunos. Assim, tinha sempre o cuidado em escolher um elemento com algum estatuto na turma, isto é, que perante a sua posição na turma não seria alvo de graça, caso falhasse na realização da tarefa. Por vezes, optei também por escolher um dos alunos com pior comportamento, para que este se sentisse parte da aula e sentisse que está a ajudar o professor, mas também porque enquanto realiza esta função não estava a ter comportamentos desviantes.

Deste modo, a demonstração dos exercícios realizada ao longo das aulas, foi uma grande ajuda para que os alunos percebessem rapidamente as tarefas, rentabilizando assim, o tempo de aula.

Outro aspeto que todos os professores devem utilizar na sua prática e que se insere nesta temática, é o **feedback**. Carreiro da Costa (1995) entende por *feedback* pedagógico toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno, com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação. Piéron (1996) simplifica esta ideia defendendo que *feedback* é toda a informação fornecida ao aluno, com o intuito de o ajudar a repetir os comportamentos motores corretos e a eliminar os incorretos. Na minha opinião, o *feedback* é um instrumento fundamental que permite ao professor orientar a tarefa do aluno, seja a corrigi-lo ou a motivá-lo. O *feedback* não deve ser encarado como algo a aplicar num momento pontual, mas sim um conjunto de momentos que fazem parte de um ciclo. Quero com isto dizer que, após emitir o *feedback*, o professor deve continuar a observar a prestação dos alunos e complementar este ciclo aprovando, reprovando ou reformulando novamente a prática. Num

exemplo prático, ao verificar uma determinada técnica que não está a ser bem executada devo fazer uma correção ao aluno, depois disto continuo atento ao mesmo aluno para ver se melhorou ou continua a cometer o mesmo erro. No primeiro caso, devo dar um *feedback* positivo e, no segundo, devo voltar a iniciar o ciclo do *feedback*. Considero que, apesar da adversidade que foi o pouco tempo útil de aula e do elevado número de alunos por turma, consegui ser bem sucedido nestes ciclos do *feedback*. Admito, no entanto, que estive mais proactivo nesta abordagem no segundo e terceiro períodos, pois a minha preocupação no início das aulas foi centrada na gestão da aula e nos exercícios.

Para além de corrigir os gestos técnicos incorretos, é importante emitir *feedbacks* positivos, dizendo aos alunos que estão a realizar corretamente os exercícios, para que eles sintam que estão a ser observados e valorizados, de modo a ficarem mais motivados para continuar o bom trabalho. Neste processo, é fundamental conhecer os alunos e as formas como cada um reage aos *feedbacks*. Por exemplo, na minha turma do 7º ano algumas raparigas eram tímidas e tinham receio de falhar ao executar os exercícios, mas depois de emitir alguns *feedbacks* positivos e de as motivar para as tarefas trabalhavam bem e desenvolviam um bom trabalho. Dentro da mesma temática, trabalhei com alunos que não correspondiam bem aos *feedbacks* negativos e então ao corrigi-los tinha sempre em atenção a forma como os abordar para que eles não desistissem de tentar realizar a tarefa. No sentido contrário, lidei também com um grupo de alunos com os quais os *feedbacks* negativos obtinham resultados positivos, pois quando eu lhes dizia que não estavam a realizar a tarefa corretamente eles esforçavam-se mais para conseguir ultrapassar as dificuldades. Quero com isto dizer que, os *feedbacks* que o professor emite devem estar enquadrados com as características dos alunos. Neste sentido, talvez por não conhecer os alunos, no primeiro período tive menos interventivo em relação aos *feedbacks* do que nos restantes períodos. E, também, porque durante as primeiras semanas a minha preocupação se centrou em garantir um tempo elevado de prática, isto é, em garantir a dinâmica das aulas, deixando a correção dos alunos para segundo

plano. Considero que, ao longo do ano consegui corrigir estes aspetos e fui um professor sempre atento à prática dos alunos, emitindo constantemente *feedbacks* para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento.

Uma das dificuldades que senti nesta temática, principalmente na turma do 7º ano que era mais numerosa, foi a incapacidade face ao tempo de aula disponível, de conseguir fazer um acompanhamento individualizado de todos os alunos da turma, de forma a avaliar o mesmo aluno várias vezes. Para resolver esta dificuldade optei por emitir muitas vezes *feedbacks* coletivos, ou seja, ao verificar que vários alunos demonstravam o mesmo erro parava o exercício e fazia uma correção geral a toda a turma. Penso que com esta estratégia rentabilizava o tempo, corrigia vários alunos ao mesmo tempo e prevenia que outros cometessem os mesmos erros.

Para finalizar, percebi ao longo do ano de estágio que, os *feedbacks* devem ser emitidos de forma progressiva com referência a um conteúdo de cada vez, pois ao tentar corrigir vários aspetos em simultâneo o aluno não consegue focar a sua atenção em todas as determinantes e o *feedback* acaba por não ser produtivo. A meu ver, a emissão de *feedbacks* é uma ferramenta importante que o professor tem ao seu dispor, que, quando é ajustada às situações de aprendizagem e utilizada de forma oportuna, serve de auxílio na alteração do comportamento dos alunos ao longo da tarefa.

4.1.4. Modelos de ensino

Com vista a proporcionar aos alunos possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento num determinado tema ou modalidade, um modelo de ensino funciona como um roteiro que o professor concebe primeiro e segue depois (Ricardo, 2005). Por sua vez, Gallahue (1996) refere que as opções decididas pelo professor sobre como estruturar o processo ensino-aprendizagem enquadram-se num estilo, que não é mais do que um conjunto de comportamentos de ensino identificáveis, norteados por um padrão de decisões. O mesmo autor defende que a escolha do modelo a implementar depende de vários fatores associados ao ensino, sendo estes: o ambiente, a

tarefas e o professor. Estas decisões são influenciadas por aspetos como as condições materiais da escola, as características da turma, a complexidade das tarefas e a personalidade e caráter do professor. Os modelos de ensino devem ser entendidos como orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica, sendo que neles estão incluídos métodos, estratégias e estilos de ensino, que são a forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a alcançar os objetivos definidos.

Os modelos mais marcantes na atualidade, no que respeita ao ensino dos jogos desportivos, são o modelo do ensino dos jogos para a compreensão, o modelo de educação desportiva e o modelo desenvolvimental das tarefas. O primeiro modelo é caracterizado pela apreciação do jogo e contextualização da sua necessidade, a partir de situações modificadas do jogo. Só depois é feita uma referência ao trabalho específico técnico. O modelo de educação desportiva destaca o papel socializador do desporto, através do praticante ativo na organização das tarefas relativas ao jogo e do próprio jogo (Siedentop, 1994). O modelo desenvolvimental (Rink, 1993) auxilia o professor no esclarecimento da adequação das tarefas à capacidade de interpretação e de resposta dos alunos. Ou seja, compreende o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de modo progressivo, bem como a adequação o nível das tarefas ao nível dos alunos, fazendo-os progredir.

Ao longo deste ano guiei-me principalmente pelo modelo desenvolvimental das tarefas. No entanto, considero que tiverem presentes nas minhas aulas características de outros modelos. Isto, porque sempre me preocupei com a formação pessoal e social dos alunos, em promover experiências educacionalmente ricas nas aulas, em formar alunos desportivamente literatos, competentes e entusiastas e em reduzir possíveis barreiras no envolvimento de cada um no desporto, ou seja, em promover a inclusão. Todos estes objetivos caracterizam o modelo de educação desportiva, que optei por não utilizar na íntegra devido ao tempo disponível no planeamento anual, pois era importante cumprir todas as etapas que o definem (época desportiva, afiliação, competição formal, record, evento culminante e festividade). Porém, realizei muitas vezes jogos reduzidos e competição entre

equipas, assim como me preocupei em garantir a diversidade de funções dos alunos, fosse no papel de árbitro, treinador ou marcador de pontos, pois, como se sabe estas são características do referido modelo. Em algumas aulas denotei também particularidades do modelo de ensino do jogo para a compreensão, como requerer dos alunos interpretações das situações que lhes ia propondo, tendo em vista a realização do objetivo principal do jogo da modalidade abordada, ou seja, a criação de problemas para que os alunos percebessem a sua resolução, no sentido de a utilizar no jogo formal.

Mas fundamentalmente, considero que me orientei pelo modelo desenvolvimental das tarefas e do jogo (Rink, 1993), principalmente pelo conceito de progressão que o define. Ao fazer o planeamento da aula procurei sempre realizar exercícios do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido, com o objetivo de facilitar a passagem do nível de desempenho atual do aluno para outro mais avançado (Rink, 1993). A prática de tarefas demasiado fáceis ou difíceis é prejudicial na progressão da aprendizagem (Graham et al., 1987). Na mesma ideia, Famose (1990) e Riera (1989) referem que para facilitar o processo de aprendizagem é importante que o praticante seja confrontado com o problema a resolver, mas que a solução e as condições da tarefa o permitam alcançar.

Assim, para além de planear tarefas de acordo com o nível dos alunos, ajustava durante a aula os exercícios a esses níveis, propondo novos objetivos mais complexos ou então tornando a tarefa mais simples. Por exemplo, numa situação de jogo 5x5 em basquetebol os alunos deviam pousar a bola num arco e, ao colocar a regra que a equipa devia ainda realizar quinze passes entre si antes de cumprir o objetivo, conseguia aumentar a complexidade da tarefa do ataque. Porém, se integrar no jogo um elemento no papel de joker iria colocar a equipa com posse de bola sempre em superioridade e assim facilitar a tarefa. Outro exemplo destas adaptações que fui fazendo nos exercícios ao longo das aulas está descrito na seguinte reflexão de aula: *“O exercício seguinte tinha como objetivo exercitar os conteúdos abordados anteriormente em contexto de jogo. No entanto, o uso abusivo da habilidade técnica do drible por parte de alguns alunos, não permitia que surgisse a circulação da bola que pretendia*

para a exercitação do passe e também tornava muito facilitado o objetivo do jogo. Para resolver este problema decidi proibir o uso do drible durante este exercício, esta estratégia tornou a tarefa da equipa de atingir o objetivo mais difícil e obrigava a realizar mais passes entre si, tal como pretendia.” (Reflexão da aula nº 54, dia 06/05/2014, turma do 9º ano).

Depois da progressão, a tarefa seguinte era o refinamento, que no caso das minhas aulas eram exercícios específicos para habilidades técnicas mais complexas e difíceis para os alunos, como por exemplo a finta no andebol. Para isso, realizava tarefas onde a única preocupação dos alunos era as componentes críticas da referida habilidade. Por fim, a aplicação visa a utilização de todos os conteúdos abordados no jogo e na competição. Tentei que esta tarefa estivesse presente em todas as aulas, pois considero-a fundamental para que os alunos contextualizem as habilidades técnicas aprendidas durante a aula em situação de jogo. A realização do jogo era também uma tarefa que motivava os alunos e, por isso, sempre que possível, reservava os minutos finais da aula para a sua realização.

Os três tipos de tarefas que utilizei foram de progressão, refinamento e aplicação no jogo, pois são defendidas por Rink (1993) como os pilares centrais deste modelo.

Em suma, apesar de utilizar características de vários modelos, considero que fiz uma boa interligação entre eles, aproveitando o melhor que cada um oferece. Acho que o modelo desenvolvimental da tarefa obteve sucesso na minha prática e contribuiu para o bom processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. No entanto, considero que devia ter experienciado outros modelos mais afincadamente. Confesso que, inicialmente, não optei por adotar outros modelos devido ao receio de falhar e que os alunos não aderissem bem e também devido ao tempo disponível para as minhas aulas. Admito que se pudesse recomeçar este ano implementava o modelo de educação desportiva, apesar de ter de fazer uns ajustes com o tempo que este despende.

4.1.5. A (in)disciplina nas aulas

As aulas de EF, pelas características que possuem, são, definitivamente, um espaço onde o aparecimento de comportamentos inapropriados pode ocorrer com maior frequência. Nesta linha de pensamento, Sherman (1975) apresenta as aulas de EF como um dos locais mais propiciadores de problemas de indisciplina, pelo seu típico envolvimento menos estruturado e mais aberto. Inicialmente, o controle da turma era um dos aspectos que me deixava apreensivo, não por achar que não seria capaz de controlar uma turma, mas por ter consciência de que, infelizmente, vivemos numa sociedade com cada vez mais problemas e conflitos familiares, que transparecem muitas vezes nos comportamentos e atitudes dos alunos.

Na primeira aula de cada turma, estiveram presentes todos os elementos do NE. Para além de nos apoiarmos mutuamente na nova fase que se iniciara, todos alunos conheciam os EEs caso fosse necessária alguma substituição de um colega. O que veio mesmo a acontecer, a meio do segundo período, uma vez que houve a necessidade de lecionar uma aula de uma turma que não era minha. Já conhecia os alunos desde esta primeira aula e estava com receio que, não sendo o professor efetivo deles, eles apresentassem comportamentos incorretos. Entrei na aula com uma postura mais ponderada e a aula decorreu muito bem, sem qualquer tipo de problemas, onde os alunos se divertiram e estiveram sempre em atividade.

Relativamente às minhas turmas, nas primeiras aulas procurei manter uma postura firme perante os alunos, fazendo valer um conjunto de regras e procedimentos. No entanto, esta postura foi-se moldando ao comportamento dos alunos e, com o decorrer das aulas, foi-se criando uma relação de compreensão e respeito mútuo, que se manteve até ao último dia. A verdade é que os meus alunos não eram mal-educados nem desrespeitosos. Simplesmente estavam muitas vezes em comportamentos fora da tarefa e na brincadeira, o que prejudicava o bom funcionamento da aula. Esta temática foi alvo do meu estudo de investigação-ação presente no subcapítulo seguinte.

4.1.5.1. Estudo de investigação-ação: “A Indisciplina nas Aulas de Educação Física – Métodos de Intervenção”

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o efeito de uma intervenção didático-metodológica no comportamento dos alunos e analisar se existiram diferenças na mudança de comportamentos entre géneros. A amostra foi constituída por 48 alunos de uma escola básica, 30 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Para avaliar o nível do comportamento dos alunos foi utilizada uma grelha de comportamento, onde foi registado semanalmente o estado do comportamento de cada aluno, segundo a seguinte escala: 0-mau comportamento, 1-comportamento razoável e 2-bom comportamento. O estudo foi desenvolvido ao longo de 12 semanas, correspondentes ao segundo período de aulas e dividido em três fases de 4 semanas. A primeira fase foi dedicada à avaliação inicial. A segunda correspondeu à aplicação da intervenção composta por estratégias, como palestras e reflexões. E a terceira fase foi reservada para a avaliação final. Relativamente aos resultados, o sexo masculino melhorou significativamente ($p < 0,05$) os níveis de comportamento, aumentando os valores da avaliação inicial para a final ($1,29 \pm 0,55$ para $1,75 \pm 0,33$). No sexo feminino a alteração do comportamento, apesar de menos evidente, também obteve melhorias ($1,62 \pm 0,49$ para $1,72 \pm 0,29$). Os resultados obtidos demonstram que, apesar de todos os alunos apresentarem melhorias no comportamento, os rapazes melhoram mais o seu comportamento do que as raparigas, quando sujeitos às mesmas intervenções. Assim, pensamos que outras estratégias seriam necessárias para conseguirmos uma alteração mais eficaz no comportamento das raparigas. Por constrangimentos de tempo (curta duração do 3º período) não foi possível aplicar uma segunda intervenção com estratégias pensadas para as raparigas.

PALAVRAS-CHAVE: COMPORTAMENTO DOS ALUNOS; GESTÃO DA AULA; COMPARAÇÃO ENTRE GÉNEROS; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Introdução

No começo deste ano letivo, descontente com a reduzida carga horária atribuída às aulas de EF (2 aulas semanais de 50 minutos), fui observando as minhas turmas, de forma a perceber de que modo podia tornar as aulas mais rentáveis e eficazes.

Através desta observação inicial verifiquei que a gestão da aula não decorria como pretendia devido ao mau comportamento dos alunos e, como sabemos, durante qualquer sessão, o comportamento é uma das variáveis que influencia (positiva ou negativamente) o desenrolar de qualquer atividade. Nestes casos, a atitude dos estudantes prejudicava não só os próprios intervenientes, como também os restantes alunos da turma e, conseqüentemente, todo o processo ensino/aprendizagem (Fernandez-Balboa, 1991). Note-se que, conforme relatam Borg e Riding (1991), o comportamento incorreto do estudante também pode contribuir para a insatisfação do professor e para o aumento de stress do mesmo.

Pela importância que as atitudes e os comportamentos representam também no desenvolvimento emocional do aluno e, porque é, efetivamente, um dos eixos de formação da EF (para além do domínio cognitivo e motor), o professor não pode descuidar esta vertente na formação dos alunos. Assim, deve preocupar-se em procurar os meios, estratégias e/ou ferramentas que proporcionem os melhores resultados no desenvolvimento, adequado à personalidade e temperamento dos alunos.

Desta forma, os professores devem tentar diminuir os comportamentos indesejados durante as suas aulas, a fim de melhorarem o processo de ensino aprendizagem, de modo a que se sintam motivados na execução do trabalho. A capacidade de gerir os alunos também é uma característica importante que diferencia os professores eficazes e os professores ineficazes (Siedentop & Tannehill, 2000).

Para além disso, as atitudes e o comportamento destes representam atualmente uma percentagem considerável na nota final do aluno na disciplina de EF. Assim, muitas vezes, este parâmetro pode ser determinante para que a nota final do período possa passar de positiva para negativa e vice-versa.

Segundo Fernandez-Balboa (1990), Veenman (1984) e Willower (1975), um dos maiores problemas que o professor pouco experiente enfrenta é a criação de um clima favorável à aprendizagem na sala de aula, onde se integra a análise de situações indesejáveis e a gestão do comportamento do professor.

A interferência contextual numa aula de EF é diferente de qualquer outra aula de outra disciplina. As aulas de EF apresentam-se, no contexto escolar, como um dos locais propiciadores de problemas de indisciplina, por terem um típico envolvimento menos estruturado e mais aberto (Sherman, 1975).

De facto, as aulas de EF baseiam-se em grupos de trabalho, em cooperação ou oposição, inseridos num espaço amplo com grande possibilidade de circulação dos alunos pelo espaço, o que confere à disciplina características particulares em relação a outras disciplinas escolares.

Sarmiento (2004) refere que a disciplina é um aspeto importante para a maturação do indivíduo e controlo emocional em situações que reivindicam autocontrolo, persistência e tolerância à frustração.

O conceito de disciplina tem diferentes interpretações. Segundo Alonso (1988), a disciplina escolar é um conjunto de normas que a instituição utiliza, para que os alunos tenham uma participação ordenada e assim desenvolvam o sentido de responsabilidade, autodomínio e autocontrolo pessoal nas atividades escolares. Assim, é importante que todos os educadores reforcem essas normas. No entanto, isso pode não corresponder à realidade na maioria das escolas, porque muitas vezes essas regras vão sendo toleradas ao ponto de se tornarem insignificantes, acabando por estimular comportamentos indesejáveis.

Quando refletimos sobre os problemas de comportamentos, referimo-nos a conflitos que ocorrem durante uma aula e estes, na sua maioria, podem interferir com a sua eficácia pedagógica. Segundo Piéron (1999), existem duas categorias que caracterizam o comportamento: apropriado e inapropriado. O autor refere que os comportamentos apropriados estão relacionados com as tarefas propostas pelo professor, ao contrário dos inapropriados, que não estão de acordo com as regras de bom funcionamento de aula.

Em contexto prático, segundo Sarmento (2004), existem diversas formas do professor reagir ao comportamento dos alunos. As mais frequentes são: através do olhar, em que expressa a aprovação ou desaprovação; através das instruções não diretivas; das perguntas; das ordens de forma direta; e, por fim, em seguir o exemplo ou outros modelos, reforçando o comportamento positiva ou negativamente.

A repreensão de um aluno através do castigo físico, não será a melhor estratégia a utilizar, uma vez que estaremos a desvalorizar o exercício físico, em que este vai passar a ser visto pelo aluno como algo negativo. Como professores de EF, devemos evitar esse tipo de consequências, mesmo sabendo que isso é algo que o aluno não goste de fazer.

Brophy e Evertson (1976) sustentam que os problemas de indisciplina possam ser aliviados através do ensino eficaz. No entanto, as razões para os problemas de comportamentos incorretos na sala de aula são perspetivados na literatura de forma bastante diversa. Brito (1986) considera-os como uma consequência do domínio medíocre das técnicas disciplinares por parte dos professores. Por sua vez, Brophy e Rohrkemper (1981) atribuem aos alunos a responsabilidade da sua falta de comportamentos corretos, dado as suas características. Gordon (1974) considera-os como um processo reacional do aluno ao controlo externo que lhe é imposto.

De acordo com Curwin e Mendler (1988) e Tattum (1982), um pequeno número de alunos é responsável pela maior parte da perturbação da sala de aula, não devendo o professor permitir que condicionem e determinem toda a atividade da turma. Curwin e Mendler (1988) consideram que existem três tipos de estudantes que se integram na seguinte fórmula: 80%-15%-5%. Estes valores indicam que, num sentido lato, 80% dos estudantes raramente apresentam comportamentos de indisciplina; 15% tendem a quebrar a regra com alguma regularidade, condicionados pelo envolvimento próximo. Finalmente, os 5% referem-se a alunos cujo comportamento de violação das regras é permanente e crónico.

Por fim, referir que o mesmo aluno não apresenta sempre a mesma reação, esta varia em função de um determinado contexto (Mehan, 1980; Tattum, 1982; Wayson, 1985; Wubbels et al., 1988).

Neste sentido, decidi elaborar o meu estudo de investigação-ação sobre esta variável importante na promoção de um ensino eficaz e promotor de aprendizagens, onde depois de identificado o problema (o comportamento dos alunos nas aulas de EF) desenvolvi uma intervenção e investiguei o seu efeito.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar o efeito de uma intervenção no comportamento dos alunos e, posteriormente, analisar se existiram diferenças na alteração observada entre géneros.

Material e métodos

Amostra

Este estudo foi aplicado nas minhas duas turmas, sendo uma do 7º e outra do 9º ano. Participaram no estudo todos os alunos destas turmas com mais de 70% de presenças nas aulas de EF. Sem qualquer outra restrição, participaram no estudo 48 alunos, 30 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos.

Instrumento

Para este estudo utilizei a grelha de comportamento (figura 1), como instrumento de controlo de dados. Esta foi elaborada no início do ano letivo pelo NE. Na mesma grelha estavam presentes as duas variáveis em análise neste estudo, o comportamento inicial (nas 4 primeiras semanas) e o comportamento final (nas 4 últimas semanas). Através destas foi criada uma nova variável, correspondendo à média da classificação do comportamento obtido nas 4 semanas de cada uma das referidas fases.

Procedimentos

Na grelha de comportamento fui registando, uma vez por semana, o comportamento dos alunos ao longo do 2º período, apresentando três cores:

verde, amarelo e vermelho, às quais correspondem três tipos de comportamento (ver figura 4 e 5).

A cor verde representa um comportamento exemplar, em que o aluno se mantém empenhado na aula, cumpridor de tarefas, ajudando a que haja um bom funcionamento da sessão. Esta cor aplica-se igualmente a um aluno que apresente fair-play, cooperação, responsabilidade, entre outros aspetos sócioafetivos.

A cor amarela representa um comportamento de pouco interesse na aula, em que o aluno é falador, irrequieto, barulhento, revelando-se com uma certa postura opositiva, na medida em que não realiza o exercício ou a tarefa proposta. Esta categoria abrange também a falta de pontualidade dos alunos.

A cor vermelha representa a persistência de um comportamento inadequado depois de ser repreendido pelo professor. Esta cor caracteriza um aluno se mantém desinteressado e não faz uma utilização correta do material (pontapés nas bolas de voleibol e basquetebol), assim como também caracteriza um aluno que perturba o desempenho eficaz dos restantes colegas da turma.

9ºano 2º PERÍODO											
Mês				Janeiro				Fevereiro			
Semana											
1											
2											
...											

Figura 1- Ilustração da grelha de comportamentos

Para uma melhor organização deste estudo e tendo em conta o espaço temporal do 2º período, 12 semanas, dividi todo o processo em três fases, cada uma com 4 semanas. Assim, a primeira fase, realizada ao longo do mês de janeiro, foi de avaliação inicial, onde através da grelha de comportamento foi feita uma avaliação dos níveis de comportamento dos alunos. A segunda fase, durante o mês de fevereiro, foi destinada às estratégias de intervenção, referidas no próximo parágrafo, a que os alunos foram submetidos. Por fim, na terceira fase, cumprida no mês de março, realizei a avaliação final, usando

exatamente o mesmo sistema da grelha de comportamento utilizada na avaliação inicial.

Intervenção

Ao longo das 4 semanas da segunda fase do estudo, apliquei os seguintes **métodos e estratégias**:

i) Divulgação das grelhas de comportamento: Para além de desempenharem o papel de instrumento de controlo, ao serem divulgadas aos alunos, as grelhas são consideradas como uma estratégia. Isto porque as grelhas eram afixadas, semanalmente no placard do pavilhão, de modo a que os alunos verificassem o estado do seu comportamento.

ii) Realização de uma palestra, a cada turma (7º e 9º ano), no dia 20 de Fevereiro (segunda fase): Através de uma conversa com os alunos tentei sensibiliza-los para a importância que o bom comportamento apresenta para que a qualidade do processo de ensino aprendizagem seja a melhor. Como referi, utilizando exemplos, mostrei que o comportamento pode influenciar na nota da avaliação final. Apresento de seguida o guião utilizado durante a palestra, ou seja, o que transmiti aos alunos.

Guião da Palestra:

1) Referir qual a importância do Bom Comportamento:

- Bom funcionamento da aula;
- Influência na nota atribuída.

2) Consequências de um bom funcionamento da aula:

- Rentabilizar o tempo de aula;
- Mais tempo de jogo no final da aula (tarefa que os alunos mais gostam);
- Mais exercícios e maior variedade de exercícios;
- Melhor aprendizagem, o professor consegue ensinar melhor e os alunos aprendem mais.

3) Influência na nota atribuída:

- Exemplos de como o Domínio Sócioafetivo, onde se insere o comportamento dos alunos, pode influenciar na avaliação final (figura 2).

Domínio Psicomotor (DP) (60%)	Domínio Cognitivo (DC) (10%)	Domínio Sócio Afetivo (DS) (30%)	Nota final [(DPx0,6)+(DCx0,1) +(DSx0,3)]
5	4	4	5
5	4	2	4
3	3	5	4
3	3	3	3
3	3	1	2

Figura 2- Exemplo da influência do domínio sócio afetivo na nota final

4) Referir exemplos de mau comportamento:

- Demorar quando o professor reúne a turma;
- Falta de pontualidade;
- Não organizar rapidamente, por exemplo, ao fazer grupos;
- Má utilização do material (ex.: chutar bolas de voleibol);
- Comportamentos fora da tarefa (ex.: fazer lançamentos ao cesto quando o exercício é de passe; subir aos espaldares e pendurar nas balizas);
- Fazer barulho (ex.: conversas paralelas).

5) Mostrar a grelha de comportamento:

- Relembrar o que significa e a que tipo de comportamento corresponde cada cor;
- Relembrar que no final é através da grelha que é avaliado o Domínio Sócioafetivo;
- Relembrar que é atualizada todas as semanas.

6) Autoavaliação:

- Por turma, os alunos fazem uma reflexão conjunta acerca do seu comportamento nas aulas até ao momento.

7) Entregar documento:

- Devem ler, assinar e entregar, assumindo assim o compromisso de cumprir as normas.

iii) Documento com normas para um bom funcionamento das aulas de EF (figura 3): Este documento foi entregue no seguimento da palestra e assinado por todos os alunos. O objetivo era que lessem as normas e se comprometessem a cumpri-las durante as aulas.

Para um bom funcionamento das aulas de educação física... 1. Deves ser assíduo e pontual ou seja, estar presente no espaço da aula de Educação Física 5 minutos após o toque. 2. Durante a aula de Educação Física não podes usar relógio, pulseiras, fios, anéis, ou quaisquer outros adereços e deves ter o cabelo amarrado (no caso das raparigas). 3. Não podes ir aos balneários durante o decorrer da aula, salvo em casos de grande necessidade e, nestes minutos, sempre com a autorização do professor. 4. Quando o professor reúne a turma deves juntar-te o mais rapidamente possível e permanecer atento e em silêncio. 5. Quando não podes realizar a aula de Educação Física, deves trazer na caderneta a justificação, caso contrário, é marcada falta de material. 6. Deves fazer uma correta e adequada utilização do material. 7. Todos os intervenientes na aula devem mostrar respeito uns pelos outros. 8. Deves ser participativo, empenhado e colaborar com os colegas. 9. Os alunos só podem ir à arrecadação acompanhados pelo professor ou pelo funcionário do pavilhão. ----- Eu comprometo-me a cumprir as regras referidas em cima. _____ (Assinatura do aluno)

Figura 3: Documento com as normas para um bom funcionamento das aulas

iv) Reflexões no final das aulas: No final de algumas aulas os alunos eram questionados sobre o comportamento geral da turma. O objetivo era que tivessem consciência dos seus atos e que refletissem sobre eles.

Análise estatística

Os dados obtidos foram analisados através do programa estatístico *Estatistical Package for the Social Sciences®* (SPSS®), versão 21.0. Para a

caraterização da amostra, utilizei a estatística descritiva, nomeadamente a média e desvio padrão. Na estatística inferencial, o teste de Wilcoxon foi utilizado para comparar duas amostras relacionadas, ou seja, verificar o comportamento de cada sexo na fase inicial e na fase final do estudo. O teste de Mann-Whitney foi usado para comparar as duas amostras independentes, analisando o comportamento entre os dois sexos na fase inicial e na fase final. Recorri a testes não paramétricos, uma vez que os elementos de cada grupo não eram superiores a 30. Foi estabelecido um grau de significância estatística de 0,05.

Resultados

A apresentação dos resultados descritivos (avaliação de cada aluno nas diferentes fases do estudo) encontram-se nas figuras 4 e 5. Para a análise descritiva e comparativa dos resultados, atribuímos a cada cor um valor, sendo o número zero (0) a cor vermelha (aqui convertida em preto), o número um (1) a cor amarela (aqui convertida para cinza) e o número dois (2) a cor verde (aqui convertida em cinza claro). Sintetizando, cada cor está representada segundo a seguinte legenda:

	Verde
	Amarelo
	Vermelho

9º ano 2º PERÍODO												
Mês	Janeiro				Fevereiro				Março			
Aluno \ Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

[illegible]

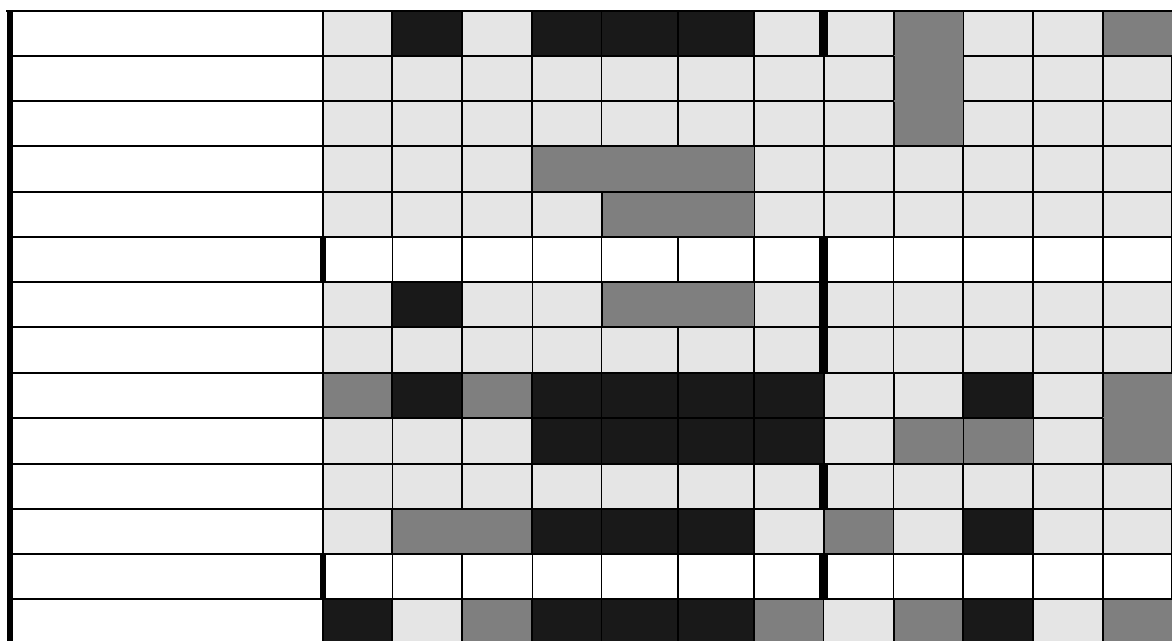


Figura 5 - Grelha descritiva do comportamento da turma do 7º ano

Note-se que os alunos que não apresentam avaliações, são alunos que não preencheram os requisitos para serem inseridos na amostra, tais como a assiduidade às aulas de EF.

Análise descritiva e comparativa dos alunos na fase inicial e fase final

No quadro 1, é possível verificar que a amostra é constituída maioritariamente por raparigas. Relativamente à idade média de ambos os grupos, esta é bastante próxima.

Quadro 1 – Características gerais da amostra

		Masculino (n = 18)	Feminino (n =30)
Ano de escolaridade, n(%)	7º ano	9 (50%)	17 (56,7%)
	8º ano	9 (50%)	13 (43,3%)
Idade (anos), M±DP		12,89 ± 1,23	12,80 ± 1,42

M= média, DP= desvio-padrão

No quadro 2, podemos verificar que na fase inicial o comportamento dos rapazes é significativamente diferente do comportamento das raparigas. Note-

se que são os rapazes a apresentar, em termos médios, um nível de comportamento inferior, comparativamente às raparigas. Porém, na fase final do estudo, não se observaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

Quadro 2 – Análise descritiva e comparativa do comportamento dos alunos na fase inicial e na fase final entre o sexo feminino e masculino

CI			CF		
M $\pm$ DP			M $\pm$ DP		
Masculino	Feminino	Valor- p	Masculino	Feminino	Valor -p
1,292 $\pm$ 0,55	1,617 $\pm$ 0,49	0,035	1,750 $\pm$ 0,33	1,717 $\pm$ 0,29	0,507

CI= comportamento inicial, CF= comportamento final, M= média, DP= desvio-padrão

No quadro 3, é apresentada a análise comparativa do comportamento inicial e final separadamente por sexo. Mediante estes resultados podemos concluir que apenas os rapazes melhoraram significativamente o comportamento ($p < 0,05$). A alteração do comportamento das raparigas foi muito ligeira.

Quadro 3 - Análise descritiva e comparativa do comportamento dos alunos, para cada sexo separadamente, na fase inicial e na fase final

Masculino			Feminino		
M $\pm$ DP			M $\pm$ DP		
CI	CF	Valor -p	CI	CF	Valor - p
1,292 $\pm$ 0,55	1,750 $\pm$ 0,33	0,001	1,617 $\pm$ 0,49	1,717 $\pm$ 0,29	0,348

CI= comportamento inicial, CF= comportamento final, M= média, DP= desvio-padrão

Discussão

A indisciplina, em contexto escolar, deve ser estudada com preocupações não só a nível da indisciplina, no sentido dos comportamentos incorretos, mas também como um fator que perturba o processo de ensino-aprendizagem. A indisciplina deve ser entendida como um “incidente na fluência” da aula, que será mais facilmente atenuado quanto mais cedo a situação for percebida pelo professor (Mendes, 1998).

Neste sentido, o presente estudo cumpriu um dos seus principais objetivos, a melhoria do comportamento dos alunos no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF mais eficaz.

Depois de analisar os resultados, verifico que na primeira fase de avaliação, as raparigas apresentaram um nível superior (média = 1,62) relativamente aos rapazes (média = 1,29), o que demonstra que sem efetuar qualquer tipo de estratégias de intervenção o género feminino se comporta significativamente melhor ($p = 0,035$) do que o masculino nas aulas de EF.

Confirmando estes dados, os trabalhos de Carberry e Handall (1980), Cowen et al. (1973), Handal e Hopper (1985), McBride (1990) e Maccoby e Jacklin (1980) indicam os rapazes como sendo mais agressivos que as raparigas. Em relação à pressão do colega para se empenharem em comportamentos de indisciplina, Pearl et al. (1990), num estudo que realizaram com 84 raparigas e 114 rapazes, concluíram que as expectativas variam em função do sexo. Os mesmos autores concluíram que as raparigas preveem consequências mais negativas do que os rapazes, sendo esta a justificação provável para apresentarem uma menor vontade de participar em comportamentos de indisciplina, quando comparadas com os rapazes.

Também Borg e Falzon (1990), inquirindo mais de oito centenas de professores relativamente à perceção da gravidade dos comportamentos de indisciplina dos rapazes e das raparigas concluíram que existem diferenças significativas entre os sexos.

Obstando estes estudos, McBride (1990) verificou que os estereótipos sexuais são adquiridos pelo aluno através da socialização com os pais e com a comunidade escolar. Com base neles era suposto, mais uma vez, a confirmação que os rapazes fossem mais agressivos, independentes e competitivos e, as raparigas, mais emocionais, faladoras e passivas. No entanto, no seu estudo nenhuma destas diferenças foi estatisticamente significativa. Também Oliveira (2002) refere que a família é também crucial neste processo, sendo fundamental para entender o carácter individual destes jovens com problemas de indisciplina. Os problemas familiares são muitas vezes o reflexo de um ambiente pouco agradável durante a aula.

Após a utilização das estratégias, verificamos que ambos os sexos melhoraram o seu nível de comportamento. Contudo, as raparigas apresentaram um acréscimo muito ligeiro (média = 1,62 na avaliação inicial e média = 1,72 na final). No meu entender, estes valores muito próximos devem-se ao nível de comportamento já ser, na maioria das alunas, bom no início do estudo.

Os rapazes, como apresentaram no início do estudo um nível medíocre de comportamento, exibiram uma grande margem de evolução, o que se confirmou no final do estudo (média = 1,29 na avaliação inicial e média = 1,75 na final).

Assim, podemos concluir que de ambos os sexos, o género masculino foi o que alcançou uma evolução mais notória ao longo do estudo. Este resultado contraria a ideia de O'Hagan e Edmunds (1982), que referem que os comportamentos incorretos tendem a diminuir mais rapidamente quando o género do aluno é diferente do professor.

A avaliação final revelou um bom nível de comportamento tanto nos rapazes (média = 1,75) como nas raparigas (média = 1,72), o que prova que o resultado do estudo foi satisfatório e de acordo com as minhas expetativas.

Relativamente às estratégias utilizadas, considero que todas foram eficazes, no entanto, penso que a que mais contribuiu para a alteração do comportamento dos alunos foi a palestra. Esta palestra permitiu que os alunos se consciencializassem da importância do bom comportamento nas aulas. Como as aulas eram de curta duração (50 minutos), muitas vezes os alunos tinham pouco tempo para exercitar. A última tarefa da aula, normalmente, era um exercício de jogo formal, no caso das modalidades coletivas, como Voleibol, basquetebol e andebol. Como o comportamento inadequado dos alunos interfere na gestão do tempo de aula, esta tarefa não tinha a duração que pretendia e que os alunos gostariam. Assim, os alunos perceberam que corrigindo os seus comportamentos a diversidade de exercícios na aula e o tempo da última tarefa aumentava. Além disso, os alunos mostraram também preocupação com a nota final, visto que o comportamento tem uma percentagem considerável na mesma. Durante a palestra, a turma participou,

dando exemplos de bons e maus comportamentos nas aulas, o que demonstra que não foi uma palestra expositiva, mas sim um diálogo construtivo com os alunos, fazendo com que estes estivessem atentos ao assunto. Considero esta estratégia a mais importante neste estudo, porque senti num curto espaço de tempo (após a palestra) que o comportamento geral da turma se alterou.

Outra estratégia que obteve sucesso foram as reflexões no final das aulas. Em algumas aulas reservei os minutos finais para uma reflexão conjunta com a turma, de modo a que os alunos pudessem refletir e analisar as suas atitudes ao longo da aula. A maioria dos alunos fez uma correta avaliação do seu comportamento e compreendeu as consequências que o mesmo causava, por exemplo, teriam menos tempo de jogo formal no final da aula. Estas reflexões foram feitas não só nas aulas em que o comportamento era menos bom, como também nas aulas em que a turma apresentou um bom comportamento. Desta forma, os alunos fizeram as comparações entre as aulas, concluindo que as aulas onde o comportamento era melhor eram mais eficazes. Considero que esta estratégia funcionou, visto que nas aulas seguintes os alunos cooperavam mais entre si, chamando à atenção aos colegas que continuavam a ter comportamentos menos adequados, de modo a evitá-los.

A grelha de comportamento também surtiu o efeito desejado, uma vez que todas as semanas me questionavam sobre a mesma, ansiosos por saber qual a cor que iriam ter nessa semana. A divulgação da grelha motivou os alunos a adotarem e manterem um melhor comportamento. Por sua vez, os alunos com comportamentos inadequados (correspondentes à cor amarela e vermelha das grelhas de comportamento), ao terem conhecimento dos registos do professor e consciência das consequências do seu comportamento, faziam por melhorar a sua postura nas aulas.

O documento com as normas para o bom funcionamento das aulas, na minha opinião, foi a estratégia menos conseguida. Apesar dos alunos lerem e assinarem o papel com as regras que lhes foi entregue, nunca mais voltaram a olhar para o papel, esquecendo-se rapidamente das normas.

Devido à limitação do tempo disponível para a realização do estudo, apenas foram consideradas as diferenças entre os géneros dos alunos. Além disso, a amostra foi reduzida, 48 alunos, e todos os alunos frequentavam o ensino básico, sendo importante considerar que ainda muito ficou por abordar e investigar no que diz respeito a esta temática.

Este estudo poderá ser o ponto de partida para uma análise mais complexa acerca dos comportamentos disruptivos que ocorrem durante as aulas de EF. Assim como a comparação dos comportamentos entre géneros.

A realização do mesmo deixou em aberto alguns apontamentos para futuros estudos realizados neste âmbito: verificar se esta diferença entre géneros se mostrará tão evidente se avaliada num espaço temporal mais longo, como um ano letivo na íntegra; verificar se estas estratégias resultam em idades inferiores ou superiores; e, finalmente comparar a persistência de comportamentos incorretos com os resultados académicos.

Se realizasse novamente este estudo, uma estratégia que utilizava era organizar equipas de trabalho em cada aula, colocando em cada grupo um aluno responsável por gerir o comportamento dos companheiros. Ao instruir as tarefas para a aula dirigia-me apenas aos responsáveis de cada equipa, e estes é que tinham a função de dizer aos colegas quais as tarefas a realizar. Penso que esse método promovia a responsabilidade dos alunos, permitindo que vivenciassem o papel do professor.

Após a realização deste estudo pode-se afirmar que o comportamento dos alunos é um elemento fundamental que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Esta alteração no comportamento dos alunos permitiu lecionar aulas num ambiente mais agradável, de cooperação entre alunos e fazer uma gestão da aula mais eficaz, conseguindo realizar mais exercícios por aula comparativamente com o início do período, correspondente ao início do estudo. Efetivamente, as aulas do início do segundo período exigiram de mim um maior esforço para gerir a turma e, conseqüentemente, para conseguir potencializar um bom desenvolvimento dos alunos. Estas adversidades surgiam devido ao incorreto comportamento dos alunos. Após a realização deste estudo senti que

a gestão da aula e da turma foi mais simples, o que me permitiu direcionar o meu foco de atenção mais no processo de aprendizagem.

Na verdade, são vários os fatores que interferem para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Contudo, o comportamento dos alunos é um aspeto fundamental para que os alunos desenvolvam uma boa aprendizagem.

Este estudo permitiu-me perceber que é possível alterar o comportamento dos alunos nas aulas e a importância de mantermos ao longo da aula a turma sob controlo. No entanto, para conseguirmos esse controlo é necessário conhecermos as características da turma e de cada aluno para se poder aplicar, posteriormente, métodos/estratégias que correspondam a essas individualidades.

Referências Bibliográficas

- Alonso, B. (1988). *La indisciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1990). Teachers' Perceptions of Primary Schoolchildren's Undesirable Behaviours: The Effects of Teaching Experience, Pupil's Age, Sex and Ability Stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 220-226.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinantes of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*.
- Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório - Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física. Cruz Quebrada.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The Influence of Problem Ownership on Teacher's Perceptions of and Strategies for Coping with Problem Students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295-311.

- Carberry, A., & Handal, P. (1980). The Use of the AML Scale with a Headstart population: Normative and Validation Studies. *American Journal of Community Psychology*, 8, 353-363.
- Cowen, E. L., Door, D., Claifield, S. P., Kreling, B., Mcwilliam, S. A., Pokracki, F., Pratt, D. M., Terrell, D. L., & Wilson, A. B. (1973). The AML: A Quick Screening Device for Early Identification of School Maladaptation. *American Journal of Community Psychology*, 1, 12-35.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development: Edwards Brothers, Inc.
- Fernandez Balboa, J. M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Behaviors. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(7), 50 - 54.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden Publishing.
- Handal, P., & Hopper, S. (1985). Relationship of Sex, Social Class and Rural/Urban Locale to Preschoolers. *Psychological Reports*, 5, 707-713.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise. *Child Development*, 51.
- Mcbride, R. E. (1990). Sex -Role Stereotyping Behaviors Among Elementary, Junior and Senior High School Physical Education Specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3), 131-152.
- Mendes, F. (1998). Factores Associados a Comportamentos de (In)disciplina na Sala de Aula. *Millenium- Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 10.
- O'Hagan, F. J., & Edmunds, G. (1982). Pupils' Attitudes Towards Teachers' Strategies for Controlling Disruptive Behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 331-340.

- Oliveira, M. T. M. (2002). *A indisciplina nas aulas de Educação Física*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Pearl, R., Bryan, T., & Herzog, A. (1990). Resisting or Acquiescing to Peer Pressure to Engage in Misconduct: Adolescents' expectations of Probable Consequences. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 43-55.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sherman, L. (1975). An Ecological Study of Glee in a Nursey School. *Child Development*, 46, 53-61.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Tattum. (1982). *Disruptive Pupils in School Units*. New York: Wiley & Sons.
- Veenman, S. (1984). Percived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Willower, D. J. (1975). Some Comments on Inquiries on Schools and Pupil Control. *Teachers College Record*, 77, 219-230.
- Wayson, W. W. (1985). Open Windows to Teaching: Empowering Educators to Teach Self-Discipline. *Theory into Prattice*, XXIV(4), 227-232.
- Wubbels, S. T., Créton, H. A., & Holvast, A. (1988). Undesirable Classroom Situations: A Systems Communication Perspective. *Interchange*, 19(2), 25-40.

4.1.6. Clima relacional e transmissão de valores

Relativamente ao clima relacional, “cada aula de EF é uma pequena comunidade com o seu próprio clima social e emocional, que determina o que é sentido pelos alunos quando eles estão com o professor e os seus colegas” (Metzler, 2000, p.56).

O clima da aula ideal é obtido quando se consegue gerar nos alunos uma vontade para aprender num clima positivo e agradável e quando se consegue criar um conjunto de condições de funcionamento facilitador da aprendizagem dos alunos. Segundo Quina (1991), muitas destas condições dependem das atitudes e da personalidade do professor e da imagem que transmite de si aos alunos. Desde a primeira aula tentei manter uma boa relação com os alunos, queria que eles se sentissem bem no espaço da aula e que sentissem liberdade para expressar as suas dúvidas e opiniões. Para isso, na fase inicial da aula e, como descrito anteriormente, estabelecia um diálogo com os alunos, no sentido de saber as suas preocupações e se a turma estava a funcionar bem em conjunto. Quando temos uma turma em sintonia, incluindo o professor, o clima de aula torna-se mais favorável para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, tentei passar a minha boa disposição para os alunos, por vezes com algum sentido de humor, para que se criasse um ambiente agradável durante as aulas. Estas estratégias só foram possíveis porque nas duas turmas, apesar de alguns comportamentos que prejudicavam o bom funcionamento da aula, sempre foi mantido o respeito entre o aluno e o professor.

No meu entender, um clima favorável torna a aula e o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Um clima de aula positivo faz com que o aluno se sinta confortável, apoiado e centrado na aprendizagem. Um clima negativo provoca que o aluno se sinta isolado, ignorado e sem empenho para aprender (Metzler, 2000). Neste sentido, Bento (2003) aconselha o professor de EF a tornar o seu ensino atrativo para melhor a sua qualidade e efetividade. No seguimento desta ideia, procurei sempre, ao longo do ano, inserir exercícios inovadores nas aulas, que motivassem os alunos para aprenderem. Exemplo disso, foi uma aula onde inseri um exercício com um “Vortex – Mega Howler”,

um objeto utilizado em exercícios de progressão do lançamento do dardo, uma tarefa que uns alunos nunca tinham experienciado e que quiseram ficar a exercitar mesmo depois da aula terminar, abdicando do tempo de intervalo. Tudo isto, demonstrou o entusiasmo dos alunos.

Na última semana de cada período era realizada uma aula menos formal, onde os alunos podiam descontrair um pouco fazendo uma modalidade alternativa. Nestas aulas, no caso do 9º ano, era realizado um jogo de futsal. Devido à relação próxima que mantinha com os alunos cheguei a participar, com eles, na referida tarefa. Mas, para além do incentivo aos alunos que realizavam a aula, era importante que os alunos dispensados também se sentissem úteis e contribuíssem para o bom clima e funcionamento da aula. Assim, aqueles alunos que, por qualquer motivo, não podiam realizar os exercícios da aula, para além de desempenharem funções como árbitros ou treinadores, tinham também a tarefa de ajudar a arrumar o material utilizado na aula. Além disso, auxiliavam os colegas durante a aula e, por exemplo, durante a realização dos saltos em altura, tinham a função de juntar os colchões para o próximo salto.

Outra experiência pela qual passei, na companhia de outro EE, foi, por várias vezes, a realização de um pequeno jogo de basquetebol com alguns dos meus alunos, fora do horário das aulas. Estas atividades demonstram que a relação que mantinha com os meus alunos ia para além das aulas de EF. Tal como refere Amado (2005), a dimensão afetiva, apesar de compreender uma vasta e complexa área de comportamento humano, está fortemente associada à capacidade de conseguir fazer com que os alunos participem nas atividades, onde o incentivo, o elogio e o clima da aula, se assumem como comportamentos cruciais para o sucesso da relação pedagógica professor-aluno.

Estas situações são prova que, tal como confirma Montagner (2011), o professor de EF é visto, aos olhos da comunidade escolar, como o adulto mais próximo dos alunos. Assim, apesar da transmissão de valores ser uma preocupação da escola em geral, a verdade é que, na maioria dos casos, a confiança dos alunos é maior com o professor de EF. Neste sentido, a nossa

responsabilidade neste processo é ainda mais acentuada. Então, como professor de EF, considero-me um privilegiado na partilha de valores com os jovens.

Acredito que a pedagogia do desporto pode desenvolver aspetos importantes relacionados com as atitudes e valores, que contribuam para a formação, neste caso, do aluno. Muitos autores defendem que os valores humanos devem ser considerados e desenvolvidos na educação. Zabala (1998) confere a definição de aspetos sócioafetivos como a área das relações sociais e individuais a serem estimuladas. Coll (2000) propõe a aprendizagem e o ensino das atitudes. Morin (2003) afirma ser necessário desenvolver a ética do género humano e insere a cidadania num dos seus sete saberes da educação. Por fim, Werthein (2002) determina o aprender a ser e a conviver entre os quatro pilares básicos da educação.

Para que possamos inculcar nos alunos estas atitudes, nós, professores, devemos ser um exemplo e cumprir esses mesmos valores. Como podemos estimular nos alunos valores que, muitas vezes, os próprios educadores têm dificuldade em incorporar nas suas atitudes? Montagner (2011) responde que a tarefa é facilitada quando o pedagogo possui os valores que tenta transmitir. No entanto, é possível ensinar o que precisamos de aprender, dando a possibilidade aos professores de se envolverem de tal maneira nessa busca por auxiliar os jovens que passe a fazer sentido nas suas próprias ações.

E como transmitir valores aos jovens? Admito que na preparação das aulas não era a minha preocupação criar exercícios com o objetivo de estimular as atitudes dos alunos, até devido à curta carga horária e à quantidade de matéria a ensinar. No entanto, sempre que verificava durante a aula alguma atitude menos ética corrigia-a. Posso dar o exemplo do tema preconceito. Num exercício de equipa em que o objetivo era fazer dez passes seguidos, alguns jogadores mostravam desconsideração por um colega menos habilidoso e, por isso, não lhe passavam a bola. Ao ver esta situação, incluí na tarefa uma nova regra: a bola teria que passar por todos os elementos da equipa para poder fazer ponto. Assim, os colegas de equipa faziam com que todos participassem ativamente no jogo, empenhando-se por todos fazerem corretamente o

proposto, para que a equipa conseguisse o seu objetivo. É necessário que o professor esteja sempre atento a estas questões, no sentido de não deixar criar nas aulas pressões de exclusão, menosprezo, falta de oportunidade e a valorização excessiva do mais habilidoso. Assim, sempre que possível, inseria nas tarefas de aula exercícios de cooperação entre os alunos. A minha preocupação em garantir que o cumprimento dos corretos valores dos jovens não se centrava só nas aulas. Assim, tendo em conta que a escola funciona como uma comunidade, no intervalo das aulas, por várias vezes, chamei à atenção alunos pelos seus comportamentos inapropriados, como atirar lixo para o chão ou fazer troça dos colegas.

Penso que, relativamente a esta temática, fui assertivo e cumpridor da minha tarefa de educador.

4.1.7. A necessidade de observar

A observação foi, ao longo do ano, uma ação indispensável para a minha evolução. Foi através dela que adquiri outra perspetiva da realidade onde me inseria. Apesar da observação poder ter várias funções, sendo usada para avaliar os alunos, no contexto do EP a observação tem principalmente um papel formativo. Isto é, ao longo deste ano o objetivo fundamental da observação de um EE é aprender observando. Dentro do papel formativo podemos fazer uma separação entre duas funções: observador e observado. Enquanto o observador adquire experiência na análise da realidade e aprende com ela, o observado obtém uma avaliação externa das suas práticas, e assim obtém informação de uma perspetiva diferente da dele. Ao longo do ano tive oportunidade de experienciar as duas funções referidas. Matos (2013a) destaca a importância destas duas funções, que a observação proporciona, no desenvolvimento profissional do EE. Se por um lado aprendemos a observar, por outro obtemos registos das nossas aulas, das nossas ações e também dos alunos, uma imagem que até então não conhecíamos, dada a imprevisibilidade de ser agente e observador objetivo simultaneamente.

Confesso que no início do ano achei que as observações iam ser uma tarefa muito trabalhosa e que ocupariam o pouco tempo livre que tinha, principalmente devido às deslocações propositadas à escola. Assim, iniciei esta tarefa um pouco desinteressado e até desmotivado. No entanto, rapidamente percebi a importância da observação e a necessidade de a realizar. Então, empenhei-me para retirar o máximo proveito desta tarefa e para ajudar os meus colegas, tal como eles a mim. Agora, no final do ano, posso afirmar que a observação foi uma ferramenta essencial para um melhor entendimento da minha prática e da prática dos meus colegas, ajudando-me a melhorar os métodos de trabalho. Segundo Alarcão (1996), a observação das aulas é o ponto de partida para o bom desenvolvimento do professor, para que se consiga melhorar o processo de ensino-aprendizagem através da análise e respetiva reflexão e compreensão das ações de outros professores.

Ao longo do ano, seguindo o que nos foi pedido pela PC, realizei dez observações a cada um dos meus colegas EE's. Apesar das normas orientadoras do EP (Matos, 2013a) indicarem a tarefa de observar seis aulas da PC, estas não foram possíveis de ser realizadas, visto que a PC do meu núcleo não lecionava aulas a nenhuma turma. Perante esta situação foi decidido em NE que as observações entre os EE's eram suficientes. Assim, somei no total vinte aulas observadas formalmente. Digo formalmente porque, ao longo do ano, sem obrigatoriedade nem calendário previsto, fui observando aulas de outros professores da escola de modo a retirar alguma experiência de métodos e estratégias de aula, analisando os comportamentos dos professores mais experientes. Para iniciar este processo, comecei por elaborar um calendário de observações para cada colega. Optei por distribuir a maioria das observações entre o primeiro e o segundo período, para que ainda restasse tempo de alterar, se necessário, metodologias. No entanto, reservei duas observações para o terceiro período com o intuito de verificar se houve melhorias a longo prazo. De acordo com Piéron (1999), a exaustividade tomada na definição dos acontecimentos a observar, juntamente com a prática do observador, faz da observação um método rigoroso cientificamente na recolha da informação. No entanto, é um método que apresenta alguns limites,

como a seletividade, pois é difícil analisar todas as dimensões da realidade pedagógica ao mesmo tempo. Assim, para além das datas planeadas, era também definido o objetivo de cada observação. Estas decisões foram sempre acordadas em conjunto nas reuniões de NE. Desta forma, definimos cinco principais objetivos para as observações: incidentes críticos, controlo e confiança da turma, gestão do tempo de aula, qualidade da instrução e análise do comportamento do professor. Ao calendarizar as observações, era atribuída a cada uma delas um destes objetivos. Estes foram sendo escolhidos e alterados ao longo do ano, de acordo com as dificuldades do EE observado. Se nas primeiras observações verificava que a gestão do tempo de aula não era a melhor, depois de ajudar o meu colega com a minha perspetiva, realizava outra sessão, não necessariamente de seguida, mas com o mesmo objetivo, de modo a registar se houve, ou não, alterações. Segundo Piéron (1999, p.33), *“como toda a ciência, o ensino necessita registos objetivos”, sendo que “a observação constitui um método de compilação de dados destinados a representar fielmente a realidade”*. De modo a sintetizar e organizar os registos, para cada objetivo foi realizado, em conjunto pelo NE, uma grelha de observação (ANEXO II). Estas grelhas apresentavam diferentes escalas de avaliação. Tal como defende Rink (1993), os registos podem ser qualitativos e quantitativos. Por exemplo, registos de eventos quando se assinala se uma determinada ocorrência se verifica ou não, ou registos de duração quando se analisa o comportamento do professor e regista a quantidade de tempo para cada categoria.

Este processo de observação permitiu-me, à medida que ia observando as aulas dos meus colegas, observar também as minhas próprias aulas enquanto decorriam, tarefa que não realizava no início do ano e que permitiu ajustar as minhas ações em tempo real. Outro método que utilizei para me ajudar neste processo foi a filmagem das minhas aulas. Através destes métodos percebi que, nas minhas aulas, ocorriam situações que eu não via. Por exemplo, quando estava concentrado num aluno dando *feedbacks*, na outra ponta do pavilhão os alunos estavam fora da tarefa. Depois de detetada a falha comecei a dar mais importância ao deslocamento pelo pavilhão tentando

sempre estar de frente para toda a turma. E, mesmo quando centrava a atenção num aluno, chamava a atenção aos alunos mais distantes, mesmo que estes estivessem dentro da tarefa, para que eles sentissem que o professor não estava distraído. Particularmente, da estratégia de filmar algumas das minhas aulas surgiram resultados mais rápidos, no que se refere à alteração da minha postura, dado que é completamente diferente quando nos alertam para um determinado comportamento e quando somos nós a ver esse mesmo comportamento.

Sem dúvida, esta tarefa, que inicialmente me parecia aborrecida, foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento como professor. Observar as aulas dos meus colegas que tinham perspetivas e metodologias diferentes das minhas, ser observado e ouvir as opiniões dos meus colegas e da PC fez melhorar o meu desempenho. O bom ambiente entre o NE permitiu a troca de opiniões e, por vezes, discussões saudáveis acerca de métodos e estratégias de aula. Assim, retirávamos sempre novas experiências que nos ajudavam a melhorar. Considero que, as observações foram fundamentais para a minha evolução ao longo do ano, pois entendo que é importante conhecer e compreender novas realidades, dando lugar à inovação e a um ensino aberto.

4.1.8. A necessidade de refletir

O que é ser-se reflexivo? Vários filósofos e psicólogos têm, ao longo dos anos, tentado definir o conceito de reflexão e caraterizar os processos de pensamento que são aplicados na mesma. Alarcão (1996, p.175) é da opinião que *“ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”*. Por sua vez, Dewey (1933), defende que a reflexão é uma forma especializada de pensar, que implica uma investigação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica. À pergunta sobre o que é ser-se reflexivo, Alarcão (1996) responde que o professor pode refletir sobre o conteúdo que se ensina, o contexto em que se ensina, a competência pedagógico-didática do professor, a legitimidade das estratégias que utiliza e as finalidades do ensino da sua

disciplina. Smyth (1989) classifica as tarefas formativas numa reflexão em descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Ou seja, deve ser feita uma descrição das ações ocorridas, depois questionar-se sobre elas e ver se e como se pode alterar essas ações.

Relativamente à reflexão na minha prática, ao longo do ano realizei mais de uma centena de reflexões no contexto do EP. Esta foi uma tarefa que me acompanhou diariamente através das reflexões das aulas, das UD's, das avaliações diagnósticas e sumativas, das atividades extracurriculares, das reuniões de conselhos de turma, das observações e do final de cada período. Tudo foi matéria de reflexão. Confesso que, no início do ano esta foi uma tarefa difícil para mim, devido à falta de experiência e rotinas de reflexões, e, principalmente, à dificuldade de transpor a prática para o papel, ou seja, para a relação com a teoria. Ao contrário da classificação feita por Smyth, referida anteriormente, as minhas reflexões iniciais limitavam-se a descrever a atividade da aula, não havendo uma análise profunda dos acontecimentos. Ao longo do tempo, com a ajuda da PC fui percebendo a importância destes documentos. A partir desse momento, de modo a realizar reflexões mais produtivas, foquei-me essencialmente numa série de questões, tais como: O que aprendi? O que posso fazer para melhorar? O que correu bem? O que correu mal? Porquê? Que estratégias a utilizar na próxima aula? Considero que para que se faça uma boa reflexão, que realmente nos ajude a crescer enquanto professores e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é fundamental seguir estas perguntas. Tudo isto porque *“são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo”* (Alarcão, 1996, p.182). Ao longo do tempo, fui melhorando a minha capacidade de reflexão e tive oportunidade de perceber que através desta fui aperfeiçoando o meu desempenho enquanto professor. De facto, a reflexão exerce um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Ela afirma-se como uma condição decisiva para a atividade do docente e para uma maior eficácia do ensino (Bento, 2003).

Posso afirmar que a reflexão marcou o meu percurso como professor estagiário, pois foi uma tarefa fulcral na construção do meu conhecimento, que

se refletiu na minha ação. Através das reflexões diárias e análises daquilo que decorria nas aulas, fui capaz de estabelecer novas e melhores estratégias quando achei necessário, tendo sempre em conta o contexto do EP, a escola, a turma e os alunos. Estas reflexões não são exclusivamente sobre os exercícios da aula e o processo de ensino da matéria. Estas devem ser abrangentes a toda a aula, assim como a qualquer assunto relacionado com a escola. Como exemplo disso, transcrevo um excerto de uma reflexão de uma aula: *“Verifiquei que a estratégia que tenho vindo a utilizar para a montagem e arrumação do material, onde todos ajudam em todo o processo, provoca barulho, confusão e demora demasiado tempo. Assim, no caso específico das aulas de ginástica, para uma maior eficácia, rapidez e silêncio irei reunir toda a turma sentada à minha frente e distribuo tarefas específicas para cada aluno, ou seja, indico quais os alunos que arrumam os colchões e quais os que arrumam os boques”* (Reflexão da aula nº 43, dia 06/03/2014, turma do 9º ano).

Zeichner e Liston (1996) defendem que o que define um professor reflexivo é a capacidade de analisar os problemas que surgem no dia-a-dia da sua atividade profissional e a capacidade de se integrar no meio educativo, com o objetivo de o perceber melhor e sugerir eventuais alterações. Cunha (2008) refere que se o professor for sujeito a uma prática organizada e sistemática de reflexão durante e após a prática pedagógica, atingirá um conhecimento mais profundo e flexível, que lhe dará a possibilidade de melhorar as estratégias de resolução dos problemas.

De seguida, no excerto de uma reflexão de uma aula podemos confirmar um exemplo de uma resolução de um problema. *“Tenho vindo a reparar que ao iniciar os exercícios, a primeira preocupação dos alunos é pegar numa bola, o que depois faz com que dispersem, demorem mais tempo e se gere muito ruído no pavilhão para assumirem as suas posições para iniciar o exercício. Para resolver este problema, nesta aula coloquei primeiro os alunos nas respetivas posições, no caso deste exercício, frente a frente em grupos de dois, e só depois distribuí as bolas pelos grupos. Esta estratégia permitiu-me controlar os comportamentos de desvio dos alunos”* (Reflexão da aula nº 6, dia 08/10/2013, turma 7º ano).

Schön (1983) estabelece diferentes noções de reflexão, entre as quais: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Ao longo do ano utilizei todas elas, mas com mais regularidade a reflexão sobre a ação, isto porque fazia uma análise retrospectiva. Após a realização da aula, reconstituía-a mentalmente e fazia uma reflexão sobre os seus acontecimentos. Muitas vezes, utilizei também, de forma automática, a reflexão na ação. Isto é, durante a aula refletia sobre o que estava a acontecer e reformulava, se necessário, a ação. Por exemplo, numa situação de divisão dos alunos por equipas de trabalho rapidamente me apercebi que as equipas estavam desequilibradas, o que não dava a produtividade pretendida ao exercício. Assim, durante o desenrolar da tarefa, fiz alterações nos elementos das equipas de modo a resolver esta situação. Como este momento é durante a ação, Schön (1983) denomina-o reflexão na ação. Utilizando a mesma situação, nesse dia ao chegar a casa e me concentrar na reflexão da aula deparei-me com um momento de reflexão acerca do meu comportamento na situação da divisão das equipas e se a minha resposta a esse problema foi a melhor. Tal como se entende, estava a fazer uma reflexão sobre a reflexão que tinha tomado no decorrer da aula. Ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo o mesmo autor, a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, percebendo alguns problemas com que nos iremos deparar no futuro e desvendando novas soluções.

Em suma, para que realmente a reflexão possa ocorrer, o professor deve ter um espírito crítico e estar sensível para esta necessidade. Caso contrário, o resultado da reflexão não terá utilidade. Além disso, através de diálogos e experiências com outros professores e até mesmo alunos, podemos chegar à conclusão de possíveis aspetos a melhorar. Aprendemos sempre algo novo a cada dia, contudo, para que isso aconteça devemos estar sempre atentos e predispostos para a constante necessidade de refletir. Pessoalmente, considero que após aquela fase inicial com mais dificuldades ao elaborar as reflexões, a permanente procura de estratégias de reflexão, levaram-me a desenvolver uma visão crítica, fundamental no reajustamento das minhas ações. Assim, aperfeiçoei-me não só como professor reflexivo, que me ajudará

no futuro profissional, como também como um ser humano reflexivo, que me ajudará, certamente, ao longo da vida.

4.1.9. A necessidade de avaliar

A avaliação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ser um momento direcionado para a apreciação do desempenho dos alunos, de modo a atribuir uma classificação, serve também para avaliar o processo, incluindo o professor. Isto acontece, porque através da avaliação realizada aos alunos recebemos o *feedback* do nível da retenção ocorrida, e, conseqüentemente, recolhemos informação sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Claramente, a avaliação deve ser um *“regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem”*, que permite ao professor *“refletir sobre os resultados, visando uma intervenção referenciada ao sucesso”* (Matos, 2013a, p.5). No caso de uma percentagem considerável dos alunos da turma não se encontrarem no nível que se pretende, deve ser feita uma reflexão acerca dos métodos e estratégias, uma vez que algo deverá ter falhado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Tal como conclui Quina (1991, p.117), *“são objeto de avaliação o produto de ensino (as aprendizagens dos alunos) e o processo de ensino (as circunstâncias em que ocorrem)”*.

Com o objetivo de analisarmos o nosso desempenho enquanto professores, no final de cada período, em reunião de NE, refletíamos sobre os resultados obtidos pelos alunos e partilhávamos ideias de como esses resultados poderiam ser melhorados. A principal conclusão a que chegamos foi que devíamos dar aos alunos mais tempo de exercitação para cada conteúdo que era ensinado, o que era muito complicado de colocar em prática, tendo em conta o número de aulas destinada a cada modalidade.

Ao longo deste ano de estágio, sempre dei grande importância à avaliação e classificação, pois entendo-a como um momento sério e onde não podia falhar. Considerando-me uma pessoa justa, o meu maior receio era não ser capaz de realizar a avaliação corretamente e não ser justo com todos os

alunos. Assim, considerando a avaliação um sistema complexo que requer alguma experiência, desde cedo me preocupei com este aspeto da ação do professor. Tal como no processo de planeamento, a avaliação deve ser ajustada às condições de ensino da escola. A avaliação deve estar relacionada com os objetivos da aprendizagem dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Quando estes são irrealistas, então deparamo-nos com um dos principais problemas dos programas de EF (Rink, 1993).

Como sabemos, a avaliação deve ser realizada tendo em conta três domínios: psicomotor, sócioafetivo e cognitivo. O domínio sócio afetivo foi avaliado através de uma grelha de comportamentos, preenchida semanalmente, conforme especificado no estudo de investigação-ação presente neste RE. Por sua vez, o domínio cognitivo foi avaliado, também de modo contínuo, através de diálogos no início e final da aula sobre os conteúdos abordados nas aulas. Relativamente ao domínio psicomotor, foi avaliado em momentos próprios e segundo grelhas de avaliação elaboradas, em conjunto, pelo NE. Para os domínios sócioafetivo e cognitivo não houve um momento específico destinado à avaliação. Assim sendo, fui realizando registos ao longo das aulas, no sentido de garantir a correta avaliação e imparcialidade no momento de classificação. É da responsabilidade do grupo de EF definir os valores percentuais a atribuir a cada um dos domínios, onde o domínio psicomotor recebe a maior ponderação (60%).

Para uma avaliação coerente, em cada modalidade realizei três momentos de avaliação. Num momento inicial realizei a avaliação diagnóstica, numa fase intermédia a avaliação formativa e, num momento final, a avaliação sumativa. A **avaliação diagnóstica** foi realizada no início de cada UD com o objetivo de recolher informação acerca do nível inicial dos alunos. Gonçalves et al. (2010) afirmam que com este tipo de avaliação é possível recolher informação que permita ao professor estabelecer prioridades e ajudar a sua ação aos alunos, com o objetivo de garantir o desenvolvimento dos mesmos. Esta avaliação justifica-se, tal como refere Leite (2002), sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer seja em relação às características do contexto e comunidade da escola, às características da turma, ou aos

conhecimentos que os alunos possuem sobre os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram. Esta avaliação foi realizada utilizando uma grelha elaborada em NE, com os conteúdos mais importantes a avaliar na respetiva modalidade (exemplo: basquetebol - figura 6). A avaliação inicial é menos específica do que a final. Enquanto que na avaliação final é pretendido atribuir uma nota de 0 a 5, avaliando as competências adquiridas, na inicial o que se pretende é verificar o nível em que os alunos estão. Sintetizando esta ideia, em reunião de NE, optamos por atribuir uma nota quantitativa na avaliação sumativa e qualitativa na avaliação diagnóstica. Assim, para este momento de avaliação os alunos foram agrupados em três categorias relativamente a cada conteúdo: 1- não realiza; 2- realiza com dificuldades; 3- realiza corretamente.

Aluno	Passe	Receção	Drible	Lançamento em apoio	Lançamento na passada
1	2	3	2	3	2
2	2	2	3	2	1
...					
Legenda: 1- não realiza; 2- realiza com dificuldade; 3- realiza corretamente					

figura 6: grelha de avaliação diagnóstica de basquetebol

Este processo nem sempre foi fácil, sobretudo quando abordei modalidades coletivas, onde a ação de um aluno está condicionada pela ação dos seus colegas de equipa e opositores. Esta dificuldade verificou-se, principalmente, na turma do 7º ano devido ao elevado número de alunos. Neste sentido, em reunião de NE, decidimos que em determinados conteúdos, como a tática defensiva e ofensiva, o melhor seria tentar perceber o nível global da turma. Depois de analisar os dados da grelha de avaliação definia o nível geral dos alunos, tal como se pode confirmar na seguinte reflexão da avaliação diagnóstica da modalidade de voleibol: *“No geral, os alunos desta turma apresentaram um nível de jogo estático. As intervenções sobre a bola por parte de alguns alunos eram raras, jogavam usando o reenvio direto, demonstravam ausência de relações no espaço de jogo e construía o jogo com base em projetos de ação individuais. Perante tudo isto, esta turma encontra-se na 1ª etapa de aprendizagem do ensino do Voleibol na escola.”* (Reflexão da avaliação diagnóstica de voleibol – 1º período).

Relativamente à **avaliação formativa**, esta assumia, no meu processo, um carácter contínuo ao longo de toda a UD. O seu principal objetivo era aferir se os alunos estavam, ou não, a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, se as estratégias utilizadas por mim estavam a ser eficazes. Segundo Reuchlin (1974), este momento de avaliação serve o aluno, pois dá-lhe informação sobre o seu rendimento escolar, proporcionando-lhe orientação. Gonçalves et al. (2010) acrescentam que o objetivo desta avaliação é a recolha de dados que permitam analisar o estado do processo e obter um *feedback* do que está a ser feito. Tendo em consideração estas referências, a informação extraída deste tipo de avaliação não serve para classificar o desempenho dos alunos.

Na prática, sempre realizei esta avaliação ao longo de todas as aulas, de forma informal, através da observação, de pequenas anotações de campo, dos *feedbacks* dados aos alunos e das reflexões de cada aula. Este tipo de avaliação facilitou a avaliação sumativa porque proporcionou um conhecimento mais sólido sobre o desempenho dos alunos. Assim, o aluno era avaliado em todo o seu percurso e não apenas num momento. Confirmando esta ideia, Ribeiro e Ribeiro (1989, p.359) afirmam que *“a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento do ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”*. Para além destas, a avaliação formativa tem também a função de motivar e incentivar os alunos. Segundo Quina (1991), o facto do professor estar atento e valorizar o que cada um faz de bom na aula, constitui um forte estímulo para os alunos.

Posso referir um excerto escrito por mim numa reflexão, que ilustra aquilo que referi: *“Nestes exercícios os alunos cumpriram na perfeição o que era pretendido e, após feedbacks positivos da minha parte, mostraram-se entusiasmados e motivados para continuar a trabalhar neste conteúdo. Assim, de modo a subir o nível de dificuldade e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento dos alunos, na próxima aula irei ter de realizar exercícios mais complexos nas estações secundárias”* (Reflexão da aula nº 55, dia 08/05/2014, turma 9º ano).

O último momento de avaliação de cada UD foi a **avaliação sumativa**. O principal objetivo desta avaliação é analisar a evolução dos alunos, após todo o processo de ensino-aprendizagem e também, tal como a formação formativa, avaliar o próprio processo em si. Segundo Quina (1991), a avaliação sumativa visa classificar os alunos através de um valor numérico, no caso das minhas turmas, de 0 a 5. Este valor deve ser atribuído o mais exato possível, tendo em consideração o nível de aprendizagem alcançado por cada aluno e não com intenção de o castigar, premiar ou incentivar. *“Os alunos, os pais e a sociedade em geral querem e têm o direito de ter informações sobre a eficácia do sistema de ensino”* (Quina, 1991, p.119). Assim, outro objetivo desta avaliação é comunicar o nível de competência alcançado por cada aluno aos seus intervenientes e à sociedade. Na prática, nas aulas de avaliação preenchia uma grelha (ANEXO III) semelhante à da avaliação diagnóstica, mas com uma escala entre 0 e 5 para cada conteúdo a ser avaliado. Para a atribuição da nota definíamos as 5 principais determinantes técnicas de cada conteúdo e a nota atribuída ao aluno correspondia ao número de determinantes técnicas que o aluno apresentasse corretamente. A minha maior dificuldade foi ter de classificar os alunos dentro de uma escala tão curta, apenas 5 níveis. Deparei-me com alunos de aproveitamento diferente a alcançarem a mesma nota final, isto porque apesar de um ser melhor do que o outro, nenhum dos dois apresentava características do nível superior ou inferior ao que se encontravam. Solucionei este problema fazendo bastante uso dos sinais mais (+) e menos (-) colocados junto da nota do aluno. Apesar desta anotação não estar visível nas pautas finais, é dada a informação, através do diretor de turma, aos encarregados de educação.

Na avaliação existe sempre um meio de comparação, dado que não é possível, no meu entender, avaliar algo em abstrato. Pode-se então considerar duas grandes referências fundamentais para a avaliação: por norma e por critério. A avaliação por norma representa a comparação de desempenho do aluno com os resultados médios da turma. Esta referência é a ideal para quando se pretende ordenar a turma por níveis, através da comparação entre alunos. A avaliação por critério utiliza-se quando se pretende comparar o

desempenho do aluno com um critério definido previamente. Durante o ano, apenas utilizei a avaliação por norma nas avaliações diagnósticas de atletismo, corrida de resistência (teste de cooper) e corrida de velocidade (40 metros). Nas restantes avaliações, utilizei a avaliação por critério, pois o meu objetivo era fazer um balanço, comparando o que o aluno sabe ou é capaz de fazer com o que deveria saber ou ser capaz de fazer, elementos definidos nos objetivos programáticos. Estes objetivos foram sempre elaborados em conjunto nas reuniões de NE.

Para além de todos os tipos de avaliação já referidos, utilizei no primeiro e segundo períodos uma **avaliação alternativa** em casos específicos. Esta avaliação destinou-se, exclusivamente, aos alunos que, com justificação de atestado médico, não puderam realizar as aulas de EF por um período superior a trinta dias. Nestas condições tive duas alunas e, por isso, para as conseguir avaliar, a minha principal estratégia foi a realização de um teste escrito (ANEXO IV) e de um trabalho acerca da modalidade que estaria a abordar no referido período de tempo. A maior dificuldade foi a elaboração dos testes, tarefa que se tornou mais simples com a ajuda dos manuais de EF disponíveis no gabinete de professores da escola.

Por fim, importa referir a importância da autoavaliação. Este momento foi realizado na última aula de cada período e deve ser entendido como um momento de autocrítica e reflexão do aluno sobre a própria atuação. Rosado et al. (2002), referem que esta prática permite a participação responsável do aluno no processo avaliativo, o que pode afetar positivamente o seu desempenho e a sua autonomia. O professor deve educar e treinar os alunos na realização deste processo. Neste sentido, assim como nas restantes aulas, tentei sempre criar um clima positivo neste momento de avaliação, para que os alunos pudessem expor e justificar as suas avaliações. Caso contrário, entendo que os alunos farão sempre uma reflexão muito condicionada pelas reações dos colegas e pela perceção que têm do impacto destas avaliações nas notas finais.

Em suma, posso afirmar que avaliar e classificar não são tarefas fáceis. Por muito rigor que coloque no processo de avaliação, considero que avaliar

uma turma, primando sempre pela justiça, foi uma tarefa bastante complexa. Ao longo do ano fui aprendendo, através da experiência, a lidar com esta exigente função e penso que consegui cumprir esta tarefa com sucesso.

Para concluir esta área, desenho um quadro geral do processo de ensino-aprendizagem. Este é um processo contínuo que integra de forma interativa quatro fases: concepção, planejamento, realização e avaliação. Tentei sempre ao longo do ano seguir este ciclo. Como em reunião de NE decidimos dividir todo o processo anual em três fases, correspondentes a cada período, ao longo do ano passei várias vezes por este ciclo. Posso com isto concluir que, obtive por parte dos alunos cada vez melhores resultados, o que demonstra que fui melhorando no decorrer deste processo. Senti essa evolução, principalmente, ao fazer uma comparação do meu desempenho no primeiro período para o terceiro. No terceiro período senti mais facilidade no planejamento e realização das tarefas, comparativamente com o primeiro. Prova disso, foi o tempo que demorei ao realizar as mesmas tarefas no primeiro e no terceiro período.

Quina (1991) defende que a avaliação é a fase crucial deste ciclo, pois é com base nos seus resultados que o professor introduz alterações nas restantes fases. Considero que consegui fazer uma correta análise desses resultados e adaptar as outras fases nesse sentido. Todo este processo funciona através de uma interligação entre as referidas fases e, só assim, é possível obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Área 2 e 3 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Segundo as normas orientadoras do EP, “estas áreas englobam todas as atividades não letivas realizadas pelo EE tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local. Tudo isto tem em vista um melhor

conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”, sendo o seu objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2013a, p.6).

Segundo Siedentop (1990), o professor de EF assume diferentes papéis na escola, sendo o responsável pelo planeamento e gestão, colega, representante de uma profissão, da escola, e da comunidade escolar, visando uma vida intensa na escola que inclui muitas responsabilidades, além do ensino aos alunos. Efetivamente, a ação do professor não se deve restringir apenas às aulas. Neste sentido, envolvi-me, durante todo o ano, em diversas organizações de atividades desportivas, recreativas, solidárias e até culturais. Todas elas me acrescentaram conhecimento e potencializaram as minhas capacidades. Relativamente às relações com a restante comunidade escolar, procurei estabelecer uma relação de proximidade e entreajuda, assim como de cordialidade e respeito. Na minha opinião, quando o trabalho é realizado em equipa, com o envolvimento de todos os agentes, a qualidade de ensino e a escola ficam a ganhar.

4.2.1. Desporto escolar - atividade interna

A atividade interna insere-se no âmbito do desporto escolar e é um espaço extracurricular destinado exclusivamente aos alunos da escola que queiram praticar desporto. A sua principal missão é contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de exercícios físicos e desportivos.

Em reunião do grupo disciplinar de EF da escola ficou decidido que, as modalidades para a atividade interna deste ano letivo, eram o futsal no primeiro e terceiro períodos e o basquetebol no segundo período. O modelo utilizado para esta atividade foi a realização de um torneio inter-turmas e a sua

organização foi da responsabilidade dos EEs. Assim, na primeira semana de aulas começamos logo por reunir, a fim de começar esta atividade o mais cedo possível, com a expectativa de criar um clima de festividade relacionado com o desporto, de modo a envolver toda a escola.

As primeiras tarefas que realizamos foram a divulgação da atividade a toda a comunidade escolar e a distribuição e recolha das inscrições das equipas interessadas. Para que todos os alunos tivessem conhecimento desta atividade decidimos colocar cartazes na escola a divulgar o torneio. Verificamos depois uma falha neste processo, uma vez que não tínhamos colocado data limite para as inscrições. Mas, para resolver este problema pedimos a todos os professores que, nas suas aulas, informassem as turmas da data limite. A inscrição foi feita em impresso próprio, já elaborado de anos anteriores, e junto do respetivo professor de EF de cada turma. A equipa tinha de ser constituída por alunos da mesma turma e cada turma apenas podia inscrever uma equipa de cada sexo. De um modo geral, penso que esta foi uma boa estratégia. Por um lado, excluímos a hipótese dos alunos formarem uma “seleção” da escola, com os melhores jogadores de cada turma, por outro lado, permitiu controlar o número total de equipas participantes. Decidimos também que cada equipa devia apresentar, para todos os jogos, um árbitro e um marcador/cronometrista. Acho importante que os alunos passem por todas estas experiências, que enriquecem o seu desenvolvimento, principalmente a nível sócioafetivo.

Após as inscrições estarem concluídas e de as organizarmos por anos de escolaridade e género, conforme o número de equipas inscritas, foi elaborado um modelo de competição personalizado, tentando sempre que todas as equipas se defrontassem entre si. A maior dificuldade que senti nesta fase foi a construção do calendário de jogos (ANEXO V), tendo em conta o tempo disponível e o número de jogos que tinham de ser realizados. Consegui ultrapassar esta adversidade fazendo jornadas com três jogos. Quero com isto dizer que apesar do ideal ser dois jogos por dia, por vezes, houve necessidade de realizar três jogos consecutivos.

As regras gerais do jogo já estavam definidas de anos anteriores, retirando-nos assim alguma carga de trabalho para a preparação desta atividade. Uma novidade foi a criação de um logótipo personalizado e de uma imagem do campeonato inter-turmas. De seguida, procedemos à elaboração de uma tabela de classificação das equipas, que foi sendo atualizada, e esteve exposta no *placard* do pavilhão. Com todos estes pormenores considero que conseguimos deixar a nossa marca neste projeto da atividade interna.

Ao longo das semanas foram realizados diversos jogos nos horários e dias planeados. No entanto, alguns jogos não foram realizados devido à falta de comparência das equipas. Apesar do grande número de inscrições que foi obtido, a falta de comparência das equipas prejudicou não só as restantes equipas, como também a logística da atividade. Considero que, este foi o aspeto mais negativo da atividade. Contudo, as equipas que estiveram sempre presentes mostraram-se empenhadas e com vontade de participar.

A elevada percentagem de falta de comparência deveu-se, a meu entender, ao horário destinado para a atividade interna nos horários de cada turma. O espaço destinado aos jogos foi atribuído no turno contrário ao horário de aulas, exigindo uma nova deslocação à escola para a participação nos jogos, podendo, em alguns casos, não ser autorizada pelos encarregados de educação. Outro aspeto negativo foi que a maioria das equipas não trouxe, como previsto, um elemento para representar o papel de árbitro, o que gerou alguma confusão durante os jogos. Esta função acabou por ser assumida pelos professores presentes no torneio, na maioria das vezes, pelos EE's.

Apesar desta adversidade e das faltas de comparência, considero que o balanço da atividade interna foi positivo, conseguimos desenvolver um bom trabalho e as equipas que participaram mostraram *fair-play*, cooperação entre colegas e, sobretudo, divertiram-se praticando desporto, o que incentiva à prática de exercício físico. Conseguimos também mobilizar toda a comunidade escolar, visto que durante os jogos estavam presentes na bancada, em clima de festividade, outros alunos da escola e, por vezes, também professores.

4.2.2. Desporto escolar – torneio inter-escolas de Matosinhos

Pela décima-sexta vez, a Câmara Municipal de Matosinhos, através de um protocolo com as escolas secundárias do concelho, realizou os torneios desportivos inter-escolas secundárias do concelho de Matosinhos. Durante uma semana, esta atividade organiza doze torneios (seis masculinos e seis femininos), de seis modalidades diferentes (andebol, basquetebol, futsal, voleibol, atletismo e badminton), cada uma organizada por uma das seis escolas secundárias do concelho. As finais de cada modalidade realizam-se no mesmo dia e no mesmo local, de modo a criar um grande clima de festividade desportiva.

Na minha opinião, esta grande semana desportiva promovida pela Câmara de Matosinhos é uma mais valia para toda a comunidade escolar do conselho, pois desenvolve nessa mesma comunidade o gosto pela prática de exercício físico, promove o intercâmbio entre a população escolar do conselho e possibilita a prática desportiva escolar com um nível competitivo elevado.

Depois de ter o prazer de participar várias vezes neste torneio enquanto aluno, decidi repetir a experiência no papel de futuro professor. Assim, na reunião do grupo disciplinar de EF, aquando da distribuição dos professores para acompanhar as equipas da escola, surgiu a oportunidade de, juntamente com outro professor mais experiente, acompanhar a modalidade de andebol. O funcionamento das escolas em agrupamento permitiu-me acompanhar os alunos mesmo não sendo professor da escola secundária. A desvantagem deste aspeto foi que não conhecia os alunos. A meu entender, a preparação para este torneio deveria ter sido feita antecipadamente, com a realização de alguns treinos de preparação, pois sendo esta uma modalidade coletiva é importante que os alunos se conhecessem, não só socialmente como também em contexto de jogo. Tal não foi possível devido à gestão de tempo feita pelo grupo disciplinar de EF. Se pudesse repetir esta experiência, iria certamente preparar este torneio com mais antecedência e realizar alguns treinos preparatórios.

Assim, no dia dos jogos, juntamente com outro professor e com os alunos inscritos na seleção da escola para esta modalidade, fomos até à escola

onde era organizado o torneio de andebol. Acabei por ficar responsável por acompanhar e orientar as equipas (masculina e feminina) em todos os jogos. Assumi toda esta tarefa com naturalidade, face à experiência de treinador e de atleta da modalidade fora do contexto escolar. No final, os resultados obtidos pelas equipas da escola superaram as expectativas dos próprios alunos e do outro professor que nos acompanhava. No entanto, considero que os resultados não foram o mais importante, mas sim a prática desportiva saudável e o convívio entre alunos e entre professores. Adorei esta experiência e considero que enriqueceu o meu desenvolvimento profissional, conheci outros professores, com quem conversei e partilhei ideias acerca do desporto escolar e do ensino em geral, obtendo assim diferentes perspetivas.

Esta foi uma atividade que me entusiasmou muito e que considero muito vantajosa para a comunidade escolar do concelho de Matosinhos. Foi, portanto, uma atividade onde se criou um ambiente muito agradável e de convívio entre os alunos de diferentes escolas, tendo por base, sempre, o desporto.

Tal como a atividade interna referida anteriormente, este torneio promove oportunidades de prática de desporto e oferece aos alunos oportunidades de praticarem e competirem em modalidades que, por diversos motivos, não conseguem aceder fora do contexto escolar. Só por isso, todas estas atividades merecem o meu apoio, principalmente porque o desporto é reconhecido como um dos elementos fundamentais da educação e formação de jovens e crianças. Seguindo a mesma opinião, Marques (2011) afirma que a escola deverá ser o espaço privilegiado para promover a prática desportiva junto da população mais jovem, uma vez que esta é o meio de valorização das pessoas e da sua qualidade de vida.

Por fim, para além do contributo desta experiência no meu desenvolvimento profissional, confesso que este dia despertou um sentimento especial em mim, pois a escola onde decorreram os jogos foi a escola que frequentei enquanto aluno durante cinco anos. O sentimento de voltar à mesma escola, mas desta vez no papel de professor, fez-me refletir acerca do meu percurso e confirmar que é este o caminho que pretendo seguir.

4.2.3. Corta-mato escolar

Esta atividade está inserida no planeamento anual de atividades aprovado pelo Conselho Pedagógico. Tendo em conta as conjeturas atuais e o funcionamento das escolas em agrupamento, esta atividade não só engloba a comunidade da escola onde estagiei como também mais duas escolas do agrupamento, o que resulta num elevado número de participantes e numa grande logística de preparação da atividade.

Os principais objetivos do corta-mato escolar resumem-se em três pontos: promover a prática do desporto como atividade essencial na promoção da saúde, na inclusão e na integração social, no combate ao insucesso e ao abandono escolar; fomentar o gosto pela prática desportiva e contribuir para a adoção de estilos de vida ativa; e, por fim, promover a confraternização entre alunos, docentes e toda a comunidade escolar.

Ao participar na organização desta atividade percebi verdadeiramente a sua complexidade e tudo que envolve a sua realização, pois apesar deste evento desportivo ter apenas a duração de uma manhã, não fica cingido a isso. Para o sucesso desta atividade foi necessário ter diversos cuidados antes, durante e depois do evento. Na minha opinião a fase mais importante para o êxito da atividade foi a preparação da mesma.

Foi necessária uma preparação cuidada que contou com a ajuda de todos os professores de EF do agrupamento. E existiu uma série de decisões que foram discutidas em reunião do grupo disciplinar de EF, juntamente com os órgãos diretivos da escola, como por exemplo o dia e o local da atividade. A data escolhida foi o último dia de aulas do primeiro período, considero uma boa decisão no sentido que não interfere com os processos de avaliações finais das restantes disciplinas. O local para as provas foi a escola onde estagiei, com a justificação de que nos anos anteriores a atividade se realizou na escola secundária e, assim sendo, concordo que se deve variar.

Como esta atividade não é possível ser realizada sem os principais intervenientes, os alunos, a fase seguinte deste processo de preparação foram as inscrições dos mesmos. Tendo em conta a dimensão desta atividade, por

ser em agrupamento, optamos por utilizar uma estratégia que eu considero que foi bem-sucedida. As inscrições dos alunos foram feitas através do professor de EF de cada turma. Cada professor após registar os interessados, introduziu os dados num documento que se encontra no computador partilhado, presente na sala de professores do pavilhão da escola. Este documento está dividido por escalões facilitando assim a sua interpretação. Esta informação é importante para que se possa organizar toda a logística deste evento, como por exemplo os prémios e os lanches para os participantes. Para finalizar, o tema das inscrições, importa ainda referir que os alunos que participaram nas provas foram valorizados na nota final da disciplina de EF.

O grande número de inscritos obtidos poderia causar uma dificuldade na logística da atividade, no entanto, a escola desenvolveu um excelente trabalho de organização. Uma preparação com cuidados implica a divisão dos escalões etários, a distância que cada escalão deve percorrer (ANEXO VI), arranjar as águas e os lanches que foram oferecidos aos alunos, elaborar uma tabela com os horários das provas ao longo da manhã, escolha dos prémios a entregar aos vencedores, distribuição das tarefas entre todos os professores que colaboram com o evento, e uma das tarefas mais importantes, foi o contacto com os bombeiros e a polícia, para que estivessem presentes no dia das provas. Como já referi, considero que a escola realizou um brilhante trabalho de preparação para esta atividade, que resulta da experiência na organização do mesmo evento todos os anos.

No dia do corta-mato surgiu mais uma adversidade que poderia por em causa o bom desenrolar das provas: as más condições climáticas. No entanto, mantemos os planos e todas as provas foram realizadas. Quando cheguei à escola, juntamente com dois professores, montei o material, construindo o percurso das provas. Cerca de meia hora antes do início das provas, todos os professores se concentraram na sala de professores do pavilhão para que se conferisse todos os últimos detalhes e confirmar as tarefas de cada um.

A minha tarefa durante a atividade foi introduzir no computador os nomes e as posições dos alunos, conforme os alunos iam chegando ao final da

prova colocavam-se em fila e eu registava a classificação final no computador, registrando os seus dados. Mesmo não sendo destacado para um posto onde pudesse vivenciar mais o espírito do corta-mato, fui conversando com os alunos depois de eles passarem a meta para perceber como estavam a correr as provas. Fiz uma avaliação positiva da prestação na tarefa que me estava atribuída. Contudo, como já referi, foi uma tarefa longe do terreno, onde considero que podia ter evoluído mais.

No entanto, durante um pequeno período de tempo, dei uma pequena volta à escola para ver como estavam a decorrer as provas. Verifiquei que existiam diversos postos de controlo ao longo do percurso, com o objetivo de confirmar se os participantes estavam dentro da normalidade ao longo da atividade. Reparei que na partida, para cada prova, o professor responsável relembrava a todos os participantes o percurso a percorrer. E conferi ainda que existia uma atividade de aquecimento para os alunos participarem antes das respetivas provas. Considero esta atividade fundamental para prevenir lesões e para preparar os alunos para as provas. Depois das provas cada aluno tinha direito a uma garrafa de água e a um lanche. Pelo que me apercebi tudo funcionou como planeado e com sucesso.

Para o culminar da atividade realizou-se a cerimónia de entrega de prémios. Esta cerimónia foi realizada no pavilhão central da escola, com a presença de todos os participantes, todos os professores e toda a comunidade escolar que esteve a assistir às provas. Os seis primeiros classificados de cada prova foram chamados à zona central e receberam das mãos de um elemento da direção da escola o respetivo prémio/medalha tirando uma fotografia. A meu entender toda esta cerimónia é fundamental para o sentimento de festividade e de dever cumprido por parte de todos os intervenientes no corta-mato e, por isso, tem um papel motivador para os alunos.

Em suma, considero que o corta-mato escolar 2013/2014 decorreu dentro do previsto, tendo sido um sucesso e cumprindo os principais objetivos. O aspeto mais negativo da atividade foi a desistência de alguns alunos, que apesar de se terem inscrito nas provas não compareceram, essa ausência deveu-se, no geral, às condições climatéricas sentidas no dia da atividade.

Porém, os alunos presentes para participar nas provas encararam este dia com grande entusiasmo e expectativa, assim como os professores e funcionários, pois esta também foi uma atividade que contribuiu para a confraternização entre professores das diferentes escolas do agrupamento.

Mais uma vez, este foi um momento de recordar a minha vivência nestas atividades enquanto aluno. Neste ano voltei a participar num corta-mato escolar, só que com outras funções e responsabilidades. O meu envolvimento nesta atividade foi uma grande oportunidade de aprendizagem, relativamente à organização de um grande evento que mobiliza toda a comunidade escolar. Deste modo, depois de ter participado na organização desta atividade, sinto-me preparado para organizar eventos semelhantes durante o exercício da minha futura profissão. Para concluir, considero que o corta-mato escolar foi um sucesso, e que deixou toda a organização bastante orgulhosa e feliz por ter realizado um bom trabalho. Como recompensa do ótimo trabalho desenvolvido e prova do bom ambiente gerado entre a comunidade escolar, no final desta atividade foi realizado um almoço de convívio entre professores e funcionários das escolas do agrupamento.

4.2.4. Corta-mato distrital

A organização do corta-mato distrital é da responsabilidade da Direção de Serviços da Região do Norte e está inserida no plano anual de atividades. Nesta atividade participam todas as escolas interessadas, do distrito do Porto. Os alunos a participar nas provas, no caso da minha escola, foram apurados tendo em conta a classificação do corta-mato escolar referido anteriormente. Assim, os seis primeiros lugares de cada escalão e género foram selecionados para representar o agrupamento, mas para participarem nesta atividade tinham que ter a autorização dos encarregados de educação. Para acompanhar os alunos foram nomeados professores de EF. Tendo em conta o contexto de estágio, com vista a enriquecer o nosso leque de experiências, fomos convidados a participar nesta atividade. Apesar de não termos assumido

qualquer tarefa no que diz respeito à organização do evento, procuramos apoiar os alunos que foram representar o agrupamento.

Os objetivos do corta-mato distrital são idênticos aos corta-mato escolar, atrás referidos. Mais uma vez, este convívio com professores de outras escolas revelou-se enriquecedor, pois desenvolveu em mim uma capacidade de socialização ainda maior dentro da profissão de professor.

Inicialmente, a atividade iria ter lugar no dia 18 de fevereiro. No entanto, devido à previsão de mau tempo, foi adiado para dia 25 de fevereiro, e decorreu no parque na cidade do Porto, durante toda a manhã. Concordo com o lugar definido para as realizações das provas, pois é um lugar propício ao exercício físico e ao contato com a natureza. Porventura, também defendo que a localização para a realização deste evento deve ser alterada de ano para ano, permitindo conhecer outros locais e proporcionar aos alunos novas experiências.

Para o dia da atividade, a direção proporcionou o transporte a todos os alunos do agrupamento para o lugar da prova (Parque da Cidade do Porto). Para além disso, foram distribuídas t-shirts aos alunos participantes, para que estes estivessem devidamente identificados. Esta estratégia permitiu, para além de elemento identificador do agrupamento, facilitar a distinção dos alunos que acompanhávamos perante a imensidão de pessoas presente no evento. Após a chegada ao recinto foi realizado um *check in*, porém, o início da prova teve um ligeiro atraso, devido à chegada tardia de algumas escolas.

A nossa função ao longo da prova foi acompanhar os alunos até ao local das partidas e, de seguida, da meta até ao posto onde a nossa escola estava estabelecida, para que os alunos recebessem o lanche fornecido pela escola.

Cada escalão percorria uma distância diferente, ou seja os infantis A 1000 metros, os infantis B 1500 metros, os iniciados femininos 2000 metros, os iniciados masculinos e juvenis/juniores femininos 2500 metros e, por fim, os juvenis/juniores masculinos 3500 metros. Apesar de achar esta distribuição ajustada, a alteração do percurso de escalão para escalão foi sempre um pouco confusa para os alunos, tendo de ser explicado várias vezes o percurso

a realizar no início de cada prova, o que demorou mais tempo, atrasando todo o evento.

A maior adversidade nesta atividade foi a chuva, que durante toda a manhã prejudicou o ambiente de festividade que deveria estar presente neste evento. Devido ao mesmo motivo, o piso das provas ficou muito enlameado, o que provocou um maior desgaste nos alunos que ficaram todos sujos e sem vontade de viver a alegria que este evento deve proporcionar.

Em suma, apesar das condições meteorológicas desfavoráveis, esta atividade foi mais uma experiência onde convivemos com a comunidade escolar de outros agrupamentos. E, apesar de não desempenhar um papel tão significativo no que diz respeito à organização e dinamização desta atividade, a minha presença no evento permitiu entender a forma como decorrem estas competições e também perceber algum do trabalho que acontece nos bastidores de um evento desta dimensão.

4.2.5. Festa de solidariedade para a Rita

A ideia de uma festa surgiu de uma professora da escola secundária do agrupamento, com o intuito de angariar fundos para ajudar uma aluna com NEE. O objetivo era que a angariação contribuísse para a reparação da cadeira de rodas dessa aluna, daí o nome desta festa estar relacionado com isso mesmo: “Festa Solidária da Rita”. Apesar de o meu NE lecionar na Escola Básica, é de referir que as duas funcionam e agem enquanto agrupamento. Deste modo, a professora impulsionadora desta atividade pediu ajuda aos EEs de EF para colaborarem na preparação e realização desta festa realizada no dia 17 de dezembro. Com todo o agrado aceitamos entrar nesta aventura, pois para além de ser uma causa solidária, esta foi uma experiência que contribuiu para o nosso reconhecimento como elementos da comunidade escolar e nos fez evoluir a nível pessoal e profissional.

A nossa primeira intervenção para esta festa surgiu de uma ideia da professora organizadora, a criação de um grupo musical constituído por alunos da escola. Para tal, elaboramos um calendário de ensaios e também cartazes

de divulgação do grupo musical, distribuindo aos interessados as fichas de inscrição. Como nenhum dos elementos do nosso NE tinha experiência na área musical, procuramos o auxílio de pessoas que nos pudessem ajudar. Assim, após uma pesquisa de soluções, conseguimos a colaboração da filha de uma professora da escola, que com alguma experiência musical liderou o grupo nas escolhas das músicas e durante os ensaios. A procura de ajuda nesta matéria foi a maior dificuldade sentida por mim, devido à falta de contatos na área musical. Porém, esta foi uma ajuda indispensável para que o grupo conseguisse atingir uma boa qualidade musical. Relativamente à adesão dos alunos, esta superou as minhas expectativas, uma vez que vários alunos se inscreveram neste grupo, o que demonstra o espírito solidário dos jovens. Apenas em duas semanas conseguimos criar um grupo de alunos muito motivado, entusiasmado e com espírito de união. Todos trabalharam para um objetivo comum, ajudar a angariar dinheiro para a Rita. Os ensaios decorreram dentro da normalidade, produtivos e onde a qualidade do grupo foi crescendo de dia para dia. Pessoalmente, para além da capacidade organizativa que esta atividade desenvolveu em mim, permitiu-me adquirir algum conhecimento e experiência na área musical.

No dia da festa, eu e o meu colega de estágio formamos a dupla de apresentadores do espetáculo, contribuindo desta vez de forma mais ativa. Para a preparação dessa tarefa, durante a tarde, fomos ao local da festa, de modo a preparar a nossa atuação. Fomos conversando com os intervenientes que iriam participar na festa com o objetivo de recolher informação que nos pudesse ser útil na apresentação dos mesmos. Desenvolvemos também um texto inicial, cómico e de entretenimento, de modo a colocar os espetadores numa posição mais confortável e descontraída. Esta introdução que fizemos na festa foi, para mim, a mais fácil de preparar, muito devido à minha vivência escutista e à criatividade desenvolvida nesse movimento.

Tendo em conta a experiência neste papel, penso que a nossa prestação enquanto apresentadores foi excelente. Foi uma experiência única e que, mais uma vez, enriqueceu o nosso currículo. Foi também uma atividade importante para me afirmar como elemento ativo na comunidade escolar do

agrupamento, pois até então, a comunidade das restantes escolas do agrupamento não nos conhecia. Pessoalmente, considero que foi um sucesso, consegui ultrapassar todos os problemas que foram surgindo e realizei um bom trabalho. No geral, o objetivo da festa foi atingido, conseguindo o dinheiro necessário para a reparação da cadeira de rodas da aluna.

4.2.6. “O Dia Paralímpico”

Este foi um projeto que surgiu no âmbito de uma dissertação de Mestrado, respeitante ao Curso de 2º Ciclo em AF Adaptada, da FADEUP. Através de protocolos assumidos entre as entidades responsáveis, ficou decidido que a amostra para este estudo seriam os alunos dos quintos e sextos anos da escola onde estava a estagiar. Assim, o nosso NE foi convidado a participar e a colaborar neste estudo. O objetivo principal prendia-se na promoção de atitudes positivas das crianças sem NEE face aos seus pares com NEE, através de um conjunto de atividades relacionadas com o Desporto Adaptado.

O nosso primeiro contato com o estudo foi através de uma reunião com a aluna de mestrado, que teve como finalidade aferir todas as tarefas do NE ao longo do processo. Depois desta reunião percebi que o nosso papel era fundamental para a realização do estudo, pois para além de ajudarmos na organização das atividades, éramos o principal elo de ligação entre a investigadora e os participantes no estudo, neste caso, os alunos.

A nossa primeira intervenção prática passou por entregar aos encarregados de educação dos alunos um documento com a informação acerca do estudo, para que autorizassem os alunos a participar. Como sabemos, esta autorização dos encarregados de educação é indispensável para que os alunos possam integrar a amostra. No entanto, esta foi uma tarefa que trouxe algumas complicações para o estudo, nomeadamente no número de alunos que não tiveram autorização para participar. Para resolver esta questão foi introduzida mais uma turma na amostra do estudo.

A tarefa seguinte foi o preenchimento dos questionários por parte dos alunos, tanto do grupo experimental como do grupo de controlo. Os questionários tinham como título “Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R)” e permitiam a análise das atitudes dos alunos face a colegas com NEE, antes e após a realização das atividades teóricas e práticas no grupo experimental, e no início e final do processo no grupo de controlo sem que participassem nas atividades. O ponto negativo desta tarefa foi o tempo despendido para o preenchimento dos questionários, que apesar de serem necessários eram muito extensos e confusos para crianças com idades entre os onze e os treze anos. Como os questionários foram respondidos numa aula de EF, os professores das respetivas turmas mostraram desagrado com o tempo de aula que tiveram de prescindir.

As estratégias implementadas ao longo do estudo envolviam atividades teóricas e práticas. As atividades teóricas consistiam numa palestra de sensibilização dos alunos acerca da deficiência, através da visualização de vídeos sobre as características dos diferentes tipos de deficiência e de modalidades desportivas no âmbito do desporto adaptado. Além disso, foram preenchidas algumas fichas e realizaram-se jogos e debates subordinados à mesma temática, como linguagem gestual e braille. Para além do auxílio que prestamos ao longo da palestra com a distribuição de documentos e controlo da turma, o nosso principal contributo nesta atividade foi a requisição antecipada do auditório da escola, para que se pudesse realizar a palestra nas melhores condições possíveis. Esta atividade durou cerca de 50 minutos, o que implicou mais uma aula de EF que os professores das turmas abdicaram. Apesar de eu achar que estas ações são de elevada importância na formação dos jovens, alguns professores sentiram-se incomodados com o facto desta atividade ocupar uma aula inteira. Assim, tentei dar a entender aos professores a importância que estas atividades podem ter no desenvolvimento das crianças, tornando-as mais solidárias e compreensivas com alguns casos de deficiência dos colegas.

As atividades de carácter prático inseriram-se no dia paralímpico, que tinham como objetivo a participação dos alunos em modalidades paralímpicas,

tais como voleibol sentado, *goalball*, boccia e o basquetebol em cadeira de rodas. Para além de experimentarem e vivenciarem atividades que nunca tinha conhecido, os alunos tiveram ainda oportunidade de conversar com vários atletas paralímpicos portugueses, conhecendo o seu percurso e até as suas medalhas paralímpicas. Este foi dos melhores dias deste meu ano de estágio, uma vez que as atividades foram um sucesso e vivenciei uma experiência única. Estas atividades permitiram então que os alunos percebessem a dificuldade de praticar estas modalidades. A acrescentar a tudo isto, a presença de atletas da seleção nacional entusiasmou os alunos, que para além de pedirem autógrafos tiveram oportunidade de tirar fotografias. Apesar de não serem atletas com o mediatismo de um jogador de futebol de alto nível, os alunos perceberam que ali estavam jogadores que ganharam medalhas a representar Portugal. Este ambiente foi propício para que os alunos aderissem bem às atividades que decorreram ao longo da manhã.



Figura 7: Imagem ilustrativa da atividade Basquetebol em cadeira de rodas

O maior desafio desta atividade foi conseguir organizar todas as modalidades dentro do pavilhão e realizar uma escala para que todas as turmas experimentassem todas as modalidades. Assim, com a ajuda de alguns alunos voluntários da FADEUP, montamos todo o material e foi elaborada uma grelha de rotação que permitiu que os alunos, divididos em grupos de trabalho, experienciassem todas as modalidades.



Figura 8: Imagem ilustrativa da atividade *Goal-ball*

Devido à ocupação dos pavilhões destinados às aulas de EF com estas atividades, as aulas das restantes turmas, que não participaram no estudo, como o caso das minhas, deveriam ser lecionadas no espaço exterior. No entanto, neste dia, as condições meteorológicas não permitiram lecionar a aula no exterior. Assim, estando impedido de realizar aula prática, decidi que os meus alunos assistissem às atividades que iam sendo realizadas, fazendo uma aula teórica sobre esta temática. Não tive dificuldades ao lecionar esta aula, pois estava a par de todo o processo desta atividade e das modalidades que estavam a ser realizadas.

Em suma, considero que esta foi uma atividade importante para dar aos alunos a perceção do que é o desporto adaptado e tudo isto contribuiu para que alterassem o seu comportamento face a colegas com NEE. A tarefa do nosso NE foi cumprida com sucesso dado que, fundamentalmente, conseguimos criar uma ponte entre a investigadora e a escola e apoiar em toda a organização das atividades desenvolvidas. Desta forma, os professores de EF poderiam a qualquer momento esclarecer as suas dúvidas connosco. Como agradecimento pelo nosso contributo, a investigadora da FADEUP, entregou uma declaração a cada colaborador do estudo (ANEXO VII), enriquecendo assim o meu currículo pessoal e profissional.

Para além da dinamização que estas atividades trouxeram para a escola, este estudo contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, pois também participei e aprendi mais acerca destas modalidades. Tenho a certeza

que utilizarei este conhecimento no meu futuro profissional, estabelecendo atividades semelhantes a estas, junto dos meus alunos.

Acredito também que este estudo irá contribuir para o aprofundamento do conhecimento na área, porém, na altura de finalizar este documento ainda não eram conhecidos os resultados deste.

4.2.7. Conselho de turma – reuniões

O conselho de turma é um grupo constituído pelos professores que lecionam uma mesma turma. Ao longo do ano, como lecionei aulas a três turmas, integrei três conselhos de turma diferentes. Deste modo, tive oportunidade de participar em diversas reuniões de conselhos de turma, pois cada conselho reuniu duas vezes por período. Era realizada uma reunião a meio de cada período que tinha como objetivo fazer uma avaliação intercalar e o balanço geral da turma e uma reunião no final do período que visa, principalmente, a avaliação final de cada aluno da turma. Para além da avaliação quantitativa, era desenvolvida pelo conselho de turma uma pequena observação a cada aluno, o que permitia deixar uma mensagem ao encarregado de educação, como o comportamento, empenho, interesse ou participação do aluno. Numa das reuniões tive a oportunidade de desempenhar as funções de secretário, onde fiquei responsável por registar essas observações no computador. Esta foi a tarefa onde me senti mais ativo e útil no contexto dos conselhos de turma. Nestas reuniões eram também definidos os planos de acompanhamento pedagógico individualizado e feita uma análise geral da turma quanto ao aproveitamento, comportamento e assiduidade, assim com a avaliação da participação da turma nas atividades extracurriculares.

Considero importantes todos os conselhos de turma, assim como defendo que o papel do diretor de turma como líder no processo de educação é fundamental na ligação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos. Todos os conselhos de turma onde participei cumpriram com as suas funções, mas como integrei três conselhos e participei em várias reuniões

assisti a diferentes realidades e modos de trabalho. Por exemplo, vivenciei reuniões onde a duração foi curta e todos os professores concordavam com o que foi falado, e outras onde a discordância e a discussão entre professores levou a que a reunião fosse mais demorada. Assim como reuniões onde o diretor de turma assumia o papel de líder e conduzia a reunião, e outras onde os professores falaram livremente do tema que surgisse primeiro. Assim, vivenciei várias situações, conheci a realidade dessas reuniões e percebi que cada caso é um caso, o que não aconteceria se participasse apenas num conselho de turma.

Através destas reuniões fui percebendo um pouco do trabalho do diretor de turma, um assunto que gostava de ter aprofundado mais ao longo deste ano mas que não foi possível devido às funções da PC.

No geral, as reuniões cumpriam o seu objetivo, muito por todos os professores trabalharem para o mesmo fim e pela boa relação que existia entre colegas. Fui sempre bem recebido por todos os professores, senti-me bem como membro do conselho de turma e, apesar de pouco interventivo, senti que era um espaço onde podia dar a minha opinião acerca dos alunos e da turma.

Por curiosidade, fiquei surpreendido com as rotinas da escola, onde o diretor de turma têm por hábito levar uma caixa de chocolates para a reunião, de modo a tornar o ambiente mais acolhedor e um pouco informal. Verifiquei também, através das reuniões, que a classe de professores é dominada pelo género feminino.

4.2.8. Outras atividades

Para além de todas as atividades referidas, onde participei ativamente na organização e ação, acompanhei ainda as minhas turmas a muitas atividades, tais como, visitas de estudo ou atividades extracurriculares.

Ainda no primeiro período, foi organizada pela escola uma palestra acerca de violência doméstica no namoro. Acompanhei a minha turma nesta sessão que considero fundamental para os jovens que, muitas vezes, são vítimas de situações que os professores não conseguem detetar. A palestra

teve a presença de agentes policiais, uma vantagem que deixou os alunos mais confortáveis para pedir ajuda, caso necessário.

No contexto da disciplina de língua portuguesa todas as turmas do 9º ano foram convidadas a assistir à peça de teatro “Auto da Barca do Inferno”. Mais uma vez, acompanhei os alunos da minha turma, ficando exclusivamente responsável por eles ao longo desta atividade. Esta foi uma função que se tornou fácil devido ao sentido de responsabilidade dos alunos. No entanto, senti uma grande responsabilidade ao ter de garantir que nenhum acidente acontecia, pois estávamos fora do espaço físico da escola, fomos de transportes públicos até ao centro da cidade do Porto e os alunos, apesar de responsáveis, eram menores de idade. Tudo correu sem qualquer problema, os alunos divertiram-se e assistiram à peça de teatro, que está inserida nos conteúdos didáticos da disciplina de língua portuguesa.

Em meados do terceiro período, no âmbito do estudo realizado por um colega EE do meu NE, alguns alunos tiveram oportunidade de participar numa aula de surf. Apesar de não serem das minhas turmas, acompanhei, juntamente com todo o NE, os alunos até à praia de Matosinhos. Foi uma atividade enriquecedora não só para os alunos, mas também para os professores, uma vez que foi uma oportunidade de aumentar as experiências vividas e desenvolver o conhecimento acerca de uma modalidade desportiva que não é abordada na escola. Esta atividade foi também um momento de convívio entre professores, fora do contexto físico da escola, com a presença dos professores que acompanharam as turmas nesta visita de estudo e ainda de professores que se deslocaram à praia nesse dia. Este bom ambiente gerado entre o pessoal docente é fundamental para se desenvolver um bom trabalho em equipa, como é o caso dos conselhos de turma.

Outra visita de estudo realizada foi no dia 5 de Junho, ao estádio do Dragão e museu do Futebol Clube do Porto. Esta ideia surgiu da PC e teve o apoio dos EEs. A ideia inicial era convidar a turma partilhada pelo NE, o 6º ano, a participar nesta visita. No entanto, ao saber do nosso interesse outra professora da escola também quis participar nesta atividade. Assim, juntou mais duas turmas para esta visita. A primeira tarefa foi entrar em contato com

as entidades responsáveis pelo museu e estádio, com o intuito de saber as condições de visitas de estudo no contexto escolar. Depois de saber preços e datas disponíveis elaboramos um documento para que os encarregados de educação autorizassem os seus educandos a participar (ANEXO VIII). Após a entrega das autorizações, do pagamento e da confirmação junto do museu, estava tudo pronto para se iniciar esta atividade. Penso que a visita proporcionou aos alunos um momento de descontração depois de um ano intenso de trabalho e aumentou o conhecimento, por parte de todos os participantes, ao nível desportivo e da história do desporto em Portugal. Pessoalmente, adorei esta visita de estudo, foi a oportunidade de conhecer, em contexto de trabalho, algo desconhecido. Todos os alunos fizeram um balanço positivo desta atividade e mostraram interesse em voltar a repetir iniciativas do mesmo género. O que prova que o NE desenvolveu um bom trabalho ao realizar esta visita de estudo.

No último dia de aulas foi realizado o cicloturismo. Esta é uma atividade organizada pela escola todos os anos e consiste num passeio de bicicleta pela cidade de Matosinhos. Para esta atividade puderam inscrever-se os alunos, professores, funcionários e pais/encarregados de educação. Compreendo esta atividade como um momento de convívio entre toda a comunidade, não só escolar, mas de todo o agrupamento. É uma atividade fundamental para a criação de hábitos de vida saudável em família e de promoção do exercício físico. Neste evento, colaboram com a escola a polícia e os bombeiros, a fim de garantir a segurança de todos os participantes ao longo do percurso. Esta é uma opção indispensável para evitar eventuais incidentes. Apesar do nosso NE não ter colaborado na organização desta atividade, tivemos muito gosto em participar e realizar, juntamente com toda a comunidade, o percurso. No dia da atividade, verifiquei que esta não correspondeu às minhas expectativas. Acredito que a culpa possa ter sido das condições meteorológicas, que condicionou muito do que estava planeado. A forte chuva e o vento provocaram nos alunos maior fadiga e, para além de alguns irem desistindo ao longo do percurso, o grupo não circulava unido. Apesar de cada um ter o seu ritmo, o cordão que estava formado foi ficando cada vez mais extenso. Como era preferível

circularmos todos juntos, até por questões de segurança, foi necessário parar e esperar pelos colegas. Com a forte chuva que se fazia sentir, estas paragens foram de uma enorme dor para os alunos que se encontravam todos molhados e com frio. Considero também que o percurso realizado foi muito extenso e que deveria ter sido reajustado face às condições sentidas. Assim, coloco alguma responsabilidade no grupo organizativo desta atividade. Apesar de não serem os esperados nem os supostos para uma atividade deste género, entendo que também houve aspetos positivos, realço o espírito de sacrifício, de união e de entreajuda que os alunos desenvolveram ao longo desta atividade, onde apesar de todas as dificuldades conseguimos chegar ao fim.

Considero que esta área foi fundamental no meu desenvolvimento ao longo do ano, não só a nível profissional como também a nível pessoal. Agora, finalizado o ano, posso assegurar que me consegui afirmar enquanto professor, não só para os meus alunos, mas também perante toda a comunidade escolar e envolvente.

5. Conclusões finais

O EP foi um momento marcante no meu percurso acadêmico e a sua conclusão despertou em mim um misto de emoções, onde se inclui a satisfação por concluir o mestrado que sempre ambicionei. Senti também uma sensação de agradecimento por me ter sido permitido este processo de crescimento e desenvolvimento. E, finalmente, um sentimento de saudade que fica de um ano com tantas alegrias, vivências e amizades, onde pude exercer a profissão que sempre sonhei e espero vir a desempenhar no futuro.

Este foi um ano onde assumi, simultaneamente, o papel de professor e de aluno. Ao ser chamado “senhor professor”, seja pelos alunos ou pelos funcionários da escola, senti-me reconhecido como professor, o que fez com que, ao longo do ano, me fosse sentindo cada vez menos aluno e cada vez mais professor.

A realização do EP confirmou as minhas expectativas sobre o prazer de ser professor. Uma profissão estimulante para quem gosta de ensinar, educar e estar em contato com jovens únicos, proporcionando aprendizagens mútuas e verificando a evolução de ambas as partes.

Ao longo deste percurso, para além das dificuldades, surgiram também vitórias, momentos onde me senti concretizado e superei as adversidades. Estes sucessos fizeram-me sentir que estava no caminho certo para a profissão que idealizo no futuro.

Se por ventura tivesse a oportunidade de voltar atrás, voltava a entrar neste mestrado e a realizar o EP nas mesmas circunstâncias, na mesma escola e com o mesmo ambiente envolvente. O que demonstra a satisfação com que termino este ano. Porém, se começasse de novo, assumia uma postura mais ativa e dinâmica logo desde o início do ano. De modo a participar e organizar por iniciativa própria em mais projetos e atividades.

No entanto, faço um balanço positivo da minha atuação enquanto docente. Superei as dificuldades e consegui elaborar um estudo pertinente que me ajudou na gestão das minhas aulas. Este foi sem dúvida um projeto importante para o meu desenvolvimento profissional.

Confirmando as expectativas iniciais, consegui neste ano colocar em prática os ensinamentos obtidos ao longo dos anos anteriores. Por outro lado,

verifiquei que no terreno, na prática do dia-a-dia, a realidade é bem diferente da teoria. Não me restam dúvidas que é com a prática que realmente se aprende a ser professor. Contudo, entendo que é fundamental um ajustamento da teoria a cada prática. Toda a teoria que aprendemos nos anos anteriores necessita de ser filtrada e adaptada para ser posta em prática. Efetivamente, defendo que nem toda a teoria pode ser aplicada literalmente na prática e, é através desse processo de moldação, que resultam os diferentes estilos de ensino que cada professor assume. Neste sentido, a reflexão assumiu um papel preponderante para o meu desempenho. Considero que, assumir um papel de professor reflexivo me ajudou, ao longo deste ano de estágio, a tomar as melhores opções para cada situação.

O professor é também um educador, assim, a sua tarefa vai muito para além de ensinar os conteúdos programáticos, ou seja, as habilidades motoras/desportivas. Tal como referi num dos capítulos deste RE, para além da matéria de ensino, o professor deve ter preocupações a nível da partilha de valores, isso sim é formar e educar plenamente. Através da boa relação que mantive com os meus alunos, considero que consegui cumprir essas funções, tornando-me assim um professor mais completo.

Na verdade, tudo isto só foi possível face ao bom ambiente que encontrei na escola, desde os professores, aos funcionários e aos alunos. A partilha de ideias entre os meus colegas estagiários, PC, PO e até dos restantes professores do grupo de EF foi constante. Defendo que neste ramo ninguém deve trabalhar sozinho, mas sim procurar sempre a partilha de conhecimentos e de experiências. Penso que este método de aprendizagem cooperativo, onde sempre existiu um pensamento crítico e reflexivo, conduziu à melhoria do desempenho e ao alcance dos objetivos e, consequentemente, ao meu desenvolvimento profissional e também pessoal.

Na construção deste RE tentei descrever o trajeto pelo qual passei ao longo do ano de estágio. No entanto, nem sempre foi fácil transcrever todas as vivências desta aventura, pois algumas delas são de cariz pessoal e nem sempre consegui transpor para palavras aquilo que senti, tanto nas dificuldades como no sucesso.

Em suma, este ano de estágio foi um desafio repleto de descobertas, aprendizagens e alegrias, mas também de adversidades, dúvidas e incertezas. Todas elas me fizeram evoluir, ultrapassando os obstáculos e potencializando os meus pontos fortes. Sem dúvida que ganhei experiência e progredi no meu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal.

Muito deverei à FADEUP, assim como a outras instituições, que me ensinaram e educaram, mas agora é tempo de me aventurar fora das suas paredes e me lançar ao mundo, cada vez mais confiante e mais certo das minhas escolhas para o futuro.

Atualmente, sinto-me um verdadeiro professor, capaz de seguir o caminho autonomamente. Sabendo que o Homem, tal como refere Bento (2004, p.45), *“é e será sempre imperfeito e inacabado, um ser inconcluso, carecendo de ser feito em todos os tempos e lugares e por todos os modos e meios”*. Deste modo, não encaro o término deste ciclo como o encerramento da minha formação, mas sim como mote para o meu constante desenvolvimento no futuro. Partindo da ideia que *“ser professor é sempre um projeto em aberto”* (Gomes, 2002, p.203), tenciono continuar a minha formação em diferentes áreas. Até, porque considero que um profissional completo têm mais vantagens no futuro.

Concluindo, apesar da conjuntura atual, as minhas perspetivas para o futuro são boas, acredito que com trabalho e dedicação o futuro será positivo, mesmo não sendo a curto prazo.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (1998). *Desporto e humanismo o campo do possível*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.
- Cool, C. (2000). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, F. C. d. (1995). *O Sucesso pedagógico em educação física estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao exito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: D.C. Heath
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd ed). Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Gomes, P. B. (2002). *Estágio pedagógico: notas para um percurso didático*. Porto, FADEUP
- Gonçalves, A., & Carvalho, G. S. (2008). Os Tempos Livres e os Quotidianos na Definição de Estilos de Vida de Jovens Rurais e Urbanos: Influência da Escolarização e dos Recursos Comunitários. In: B. O. Pereira & G.S. Carvalho (Eds.). *Atividade Física, Saúde e Lazer - Modelos de Análise e Intervenção*, (pp. 149-164).
- 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.

- González Arévalo, C., & Lleixà Arribas, T. (2010). *Didáctica de la educación física*. Barcelona: Editorial Graó.
- Graham, G., Holt-Hale, S. A., & Parker, M. (1987). *Children moving a teacher's guide to developing a successful physical education program* (2nd ed). Mountain View: Mayfield.
- Leite, C. (2002). *Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma*. In: *Das concepções às práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Marques, P. M. F. D. (2011). *Sentidos e vivências do desporto escolar perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos de desporto escolar de natação da Direcção Regional de Educação do Norte*. Porto: Pedro Marques.
- Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2013b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In: A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Montagner, P. C. (2011). *Intervenções pedagógicas no esporte práticas e experiências*. São Paulo: Phorte.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2008). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Consult. 30 de Abril de 2014, disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pieron, H. (1996). *Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des activites physiques et du sport*. Paris: Editions Revue EPS.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Queirós, P., Gomes, P. B., & Silva, P. (2008). Acerca dos valores no desporto, acerca do futuro. In: B. O. Pereira & G.S. Carvalho (Eds.). *Atividade Física, Saúde e Lazer - Modelos de Análise e Intervenção*.
- Reis, A. (1995). *Hino da República IV*.
- Reuchlin, M. (1974). *O ensino no ano 2000*. Lisboa: Moraes.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. . (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino - Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricardo, V. N. D. C. M. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Porto: Vasco Ricardo.
- Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la tecnica y la tactica deportivas*. Barcelona: INDE.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. R. C. C. (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Siedentop, D. (1990). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre a enseigner l'education physique*. Montreal: Gaëtan Morin.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher Education*, 2, 2-9.
- Wertheim, J. (2002). *Construção e identidade: as ideias da UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, k., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexos

Anexo I: Questionário inicial aos alunos



Ministério da Educação
e Ciência

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

Questionário

Nome:		Nº:		Turma:	
Data:		Professor:			

Quais são as tuas disciplinas favoritas?

Quais são as tuas modalidades favoritas?

Praticas algum desporto federado? Se sim, qual?

O que fazes nos tempos livres?

Qual o teu objetivo na disciplina de Educação Física?

Ano letivo 2013/2014

Anexo II: Exemplo grelha de observação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora



Data: ____/____/____ Observador: _____
Observado: _____ Nº da Obs: ____ Ano: ____
Turma: ____ Nº de alunos: ____ Unidade Didáctica _____

Objectivo: Estudar o comportamento do Professor

Sistema de Observação do Comportamento do Professor

Categorias:

1. Instrução (I)
2. Feedback (FB)
3. Organização (O)
4. Afectividade positiva (Ap)
5. Afectividade negativa (An)
6. Intervenções verbais dos alunos (Iva)
7. Observação (Ob)
8. Outros comportamentos (Oc)

Amostragem temporal – 5 períodos de 3 minutos distribuídos
uniformemente pela aula

Ficha de registo

	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
1'												
2'												
3'												
4'												
5'												
6'												
7'												
8'												
9'												
10'												
11'												
12'												
13'												
14'												
15'												
16'												
17'												
18'												
19'												
20'												
21'												
22'												
23'												
24'												
25'												
26'												
27'												

André Azevedo

Núcleo de Estágio Profissional
Mestrado de Ensino
FADEUP 2013/2014

Descrição das Categorias:**Instrução:**

Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício;

Feedback:

Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos.

Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno.

Organização:

Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe.

Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos, etc.

Afetividade Positiva:

O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir.

Afetividade negativa:

O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga...

Intervenções Verbais dos Alunos:

Período durante o qual o Prof ouve os alunos.

Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof.

Observação:

Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno.

Outros Comportamentos:

Outros comportamentos não especificados.

Anexo III: Grelha de avaliação sumativa de basquetebol

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDEB

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA SENHORA DA HORA

Grelha de Avaliação - Basquetebol

[illegible]

Ações Técnicas	
Classificação	Competência Demonstrada
1	Não executa ou executa 1 dos tópicos definidos com critério
2	Executa 2 dos tópicos definidos com critério
3	Executa 3 dos tópicos definidos com critério
4	Executa 4 dos tópicos definidos com critério
5	Executa 5 dos tópicos definidos com critério

André Azevedo

Núcleo de Estágio Profissional

Mestrado de Ensino

FADEUP 2013/2014



Grelha de Avaliação - Basquetebol

Ações Técnicas		
Recepção		✓ Olhar dirigido para a bola, sinalizando a mão alvo; ✓ Mãos próximas em forma de concha com os dedos afastados; ✓ Deslocar-se ao encontro da bola, inclinando o tronco à frente com os membros superiores em extensão; ✓ Flexão dos MS no momento de contacto com a bola; ✓ Na recepção da bola, as palmas da mão não tocam na bola, sendo apenas os dedos a realizar o contacto.
Passe	Passe de Pecho	✓ Bola segura com as duas mãos em posição de ameaça tripla; ✓ Bola à altura do peito, com os cotovelos próximos do tronco; ✓ Dedos para cima, à exceção do polegar que se encontra na parte posterior da bola; ✓ Extensão dos MS na direção do alvo com rotação externa dos pulsos; ✓ Trajetória tensa durante o deslocamento para o colega.
	Passe Picado	✓ Bola segura com as duas mãos em posição de ameaça tripla; ✓ Bola à altura do peito, com os cotovelos próximos do tronco; ✓ Dedos para cima, à exceção do polegar que se encontra na parte posterior da bola; ✓ Extensão dos MS para a frente e na direção do solo; ✓ Bola ressaltada no solo próximo do colega, deslocando-se para o peito;
Drible	Progressão	✓ Contactar a bola com a mão aberta e os dedos afastados; ✓ Tronco ligeiramente inclinado para a frente; ✓ Batimento realizado pela flexão do pulso; ✓ Batimento realizado ao nível da cintura; ✓ Batimento realizado para a frente e com a mão mais longe do opositor.
	Proteção	✓ Contactar a bola com a mão aberta e os dedos afastados; ✓ Batimento realizado pela flexão do pulso; ✓ Batimento ao nível dos joelhos; ✓ Batimento mais ritmado e com acentuada flexão do tronco e dos MI; ✓ Braço livre e perna contrária ao MS de batimento colocados entre a bola e o defensor.
Lançamento	Apoio	✓ Enquadrar os apoios com o cesto; ✓ Fletir e depois estender os MI e os MS no ato do lançamento; ✓ Colocar o cotovelo por baixo da bola; ✓ Lançamento por cima e à frente da cabeça; ✓ Fletir o pulso e os dedos no momento do lançamento.
	Passada	✓ Realizar dois apoios (direita-esquerda do lado direito e esquerda-direito do lado direito); ✓ Elevar o joelho do MS lançador; ✓ Lançar a bola com a mão oposta ao MI de impulsão, fazendo a bola contactar com a tabela; ✓ Realizar o lançamento na fase mais alta do salto; ✓ MS em extensão no momento em que a bola sai do contacto com o aluno.

André Azevedo

Núcleo de Estágio Profissional

Mestrado de Ensino

FADEUP 2013/2014



Grelha de Avaliação - Basquetebol

Ações Táticas	
Ocupação Racional do Espaço	➤ Aproveitar o espaço todo do campo; ➤ Deslocar para os espaços vazios; ➤ Deslocar para os locais próximos do cesto para receber a bola ; ➤ Se não receber a bola, desimpede o espaço central; ➤ Se recebe finaliza.
Passe e Corte	➤ Passar e dirigir para o cesto; ➤ Manter contacto visual com a bola; ➤ Assinalar a mão alvo para receber; ➤ Finalizar se receber a bola; ➤ Sair pelo lado contrário se não receber a bola.
Desmarcação	➤ Manter contacto visual com a bola; ➤ Mudar de direção e velocidade, deixando o opositor longe para receber a bola; ➤ Nunca deixar-se ficar atrás do seu opositor direto durante a desmarcação; ➤ Colocar a mão alvo para receber a bola.
Criação de Situações de Finalização	➤ Enquadrar com o cesto; ➤ Desmarcar; ➤ Cortar para o cesto; ➤ Criação de situações de superioridade numérica. ➤ Impedir situações de inferioridade numérica a nível ofensivo.
Marcação Individual	➤ O defensor coloca-se entre o atacante direto e o cesto, dificultando a sua ação; ➤ Utiliza os M.S. e as mãos para cortar as linhas de passe; ➤ O defensor utiliza a visão periférica e mantém o contacto visual com o adversário; ➤ Acompanha os movimentos do adversário sem cruzar os apoios; ➤ Realiza marcação sempre ao mesmo adversário.
Enquadramento Defensivo	➤ Utilizar a posição base defensiva; ➤ Colocar entre o atacante e o cesto; ➤ Impedir a progressão do atacante com e sem bola; ➤ Acompanhar o deslocamento do oponente direto; ➤ Sempre de costas para o cesto.
Interceção	➤ Colocar entre o atacante e o cesto; ➤ Dissuadir o passe para o seu opositor; ➤ Colocar os MS entre o atacante com bola e o atacante sem bola; ➤ Sempre de frente para o atacante direto; ➤ Sempre de costas para o cesto.

André Azevedo

Núcleo de Estágio Profissional

Mestrado de Ensino

FADEUP 2013/2014

Anexo IV: Teste escrito de avaliação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora
Plano de aula



Ficha de Avaliação

Educação Física

Após leres atentamente todas as perguntas e teres preenchido o cabeçalho, responde com calma e atenção a cada uma delas. Após acabares o teste, volta a reler todas as questões para melhorar as tuas respostas.

Nome: _____ Classificação: _____

Nº _____ Turma _____ Data: __/__/__ Assinatura dos Professores: _____

Basquetebol

1) Identifica os respetivos gestos técnicos de basquetebol.



1- _____



2- _____



3- _____



3- _____

2) Verdadeiro e Falso.

Num jogo de basquetebol, quando perdes a bola que deves fazer?

Ficar parado à espera que te passem a bola de novo. __

Ficar parado a "refilar" com os colegas. __

Ires defender para o teu meio campo. __

Dificultar o passe, o drible e o lançamento à equipa adversária. __

Drible de proteção é usado para sprints com posse de bola realizando um contra-ataque. __

3) Quantos pontos vale um lançamento da linha de lance livre? E dentro da área de 3 pontos?

R: _____

Ginástica de Aparelhos

1) Faz a ligação da coluna dos números à coluna das letras. Cada número tem apenas uma correspondência. Múltiplas correspondências resultarão na anulação da resposta.



A) Salto encarpado com membros inferiores afastados



B) Salto com pirueta



C) Salto engrupado



D) Salto em extensão

E) Salto com meia pirueta

2) Verdadeiro e falso.

A impulsão não é importante para saltar no minitrampolim. __

A pré-chamada deve ser realizada com os dois pés. __

A chamada deve ser realizada com os dois pés. __

No salto engrupado o peito vai de encontro aos joelhos. __

Em todos os saltos, o movimento dos braços é determinante para a execução da habilidade técnica. __

Só no salto com meia pirueta devemos fazer a receção no colchão ("aterrar") com os pés ao mesmo tempo. __

Cotações:

Basq. 1)	Basq. 2)	Basq. 3)	Gin. 1)	Gin. 2)
20 pontos	25 pontos	11 pontos	20 pontos	24 pontos

Anexo V: calendário de jogos da atividade interna



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

Calendário de jogos 6º ano

Dia	Categoria	Jogo	Resultado
7/11/2013	6º Ano masculino	Trolhas all-stars (6ºI) vs Os mosquitos (6ºG)	
7/11/2013	6º Ano masculino	Tripeiros (6ºF) vs Kings of the football (6ºA)	
14/11/2013	6º Ano masculino	Os craques (6ºB) vs As princesinhas (6ºH)	
14/11/2013	6º Ano feminino	As tripeiras (6ºF) vs Futgirls (6ºE)	
21/11/2013	9º Ano masculino	Kunami (9ºA) vs Leões do Mato (9ºB)	
21/11/2013	9º Ano feminino	Nutelas (9ºA) vs As leões (9ºB)	
28/11/2013	6º Ano masculino	Kings of the football (6ºA) vs Trolhas all stars (6ºI)	
28/11/2013	6º Ano masculino	Os mosquitos (6ºG) vs Os craques (6ºB)	
5/12/2013	9º Ano masculino	Leões do Mato (9ºB) vs Kunami (9ºA)	
5/12/2013	9º Ano feminino	As leões (9ºB) vs Nutelas (9ºA)	
12/12/2013	6º Ano feminino	Queens of the futsal (6ºA) vs As 5 estrelas (6ºH)	
12/12/2013	6º Ano Masculino	Os tripeiros (6ºF) vs As princesinhas (6ºH)	

Dia	Categoria	Jogo	Resultado
24/5/2014	6º Ano masculino	Os craques (6ºB) vs Os tripeiros (6ºF)	
24/5/2014	6º Ano masculino	Trolhas all stars (6ºI) vs As princesinhas (6ºH)	
8/5/2014	6º Ano masculino	Trolhas all stars (6ºI) vs Os craques (6ºB)	
8/5/2014	6º Ano feminino	Queen of the futsal (6ºA) vs Futgirls (6ºE)	
8/5/2014	6º Ano feminino	As 5 estrelas (6ºH) vs As tripeiras (6ºF)	
15/5/2013	6º Ano masculino	Os craques (6ºB) vs Kings of the football (6ºA)	
15/5/2014	6º Ano masculino	As princesinhas (6ºH) vs Os mosquitos (6ºG)	
22/5/2014	6º Ano masculino	Os tripeiros (6ºF) vs Os mosquitos (6ºG)	
22/5/2014	6º Ano feminino	Futgirls (6ºE) vs As 5 estrelas (6ºH)	
29/5/2014	6º Ano masculino	Kings of the football (6ºA) vs As princesinhas (6ºH)	
29/5/2014	6º Ano feminino	Queen's of the futsal (6ºA) vs As tripeiras (6ºF)	
5/6/2014	6º Ano masculino	Trolhas all stars (6ºI) vs Os tripeiros (6ºF)	
5/6/2014	6º Ano masculino	Kings of the football (6ºA) vs Os mosquitos (6ºG)	

Núcleo de Estágio Profissional
Mestrado em Ensino
FADEUP – 2013/2014

Anexo VI: corta-mato - divisão dos escalões etários e distância a percorrer



DISTANCIA DAS PROVAS DO CORTA MATO

ESCALÃO	DISTÂNCIA	PERCURSO
INFANTIS A - FEM (2002 – 2005)	1000 M	1 volta grande + 1 pequena
INFANTIS A - MASC (2002 – 2005)	1000 M	1 volta grande + 1 pequena
INFANTIS B - FEM (2001 – 2002)	1500 M	2 volta grande + 1 pequena
INFANTIS B - MASC (2001 – 2002)	1500 M	2 volta grande + 1 pequena
INICIADOS - FEM (1999 – 2000)	2000 M	2 volta grande (1 exterior) + 1 pequena
INICIADOS - MASC (1999 - 2000)	2000 M	2 volta grande (1 exterior) + 1 pequena
JUVENIS - FEM (1997 - 1998)	2500 M	3 volta grande (2 exterior) + 1 pequena
JUVENIS - MASC (1997 - 1998)	2500 M	3 volta grande (2 exterior) + 1 pequena
JUNIORES - FEM (1992-1996)	2500 M	3 volta grande (2 exterior) + 1 pequena
JUNIORES - MASC (1992-1996)	2500 M	3 volta grande (2 exterior) + 1 pequena

Anexo VII: declaração de participação no dia paralímpico



RUA DR. PLÁCIDO COSTA, 91
4200-450 PORTO, PORTUGAL
TELEFONE +351 22 507 47 00
FAX +351 22 550 06 89

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que ANDRÉ PINTO AZEVEDO
colaborou ativamente no projeto de investigação designado "*A promoção de atitudes positivas das crianças sem Necessidades Educativas Especiais face aos seus pares com NEE através do Dia Paralímpico na Escola*" promovido pelo Departamento de Atividade Física Adaptada da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O seu contributo foi fundamental para a implementação do programa de intervenção "*O Dia Paralímpico na Escola*", que decorreu na Escola Básica Senhora da Hora no dia 6 de Fevereiro de 2014, e para o processo de recolha de dados.

(Rui Manuel Nunes Correadeira)
Coordenador do Departamento de Atividade Física Adaptada FADEUP

Porto e FADEUP, 6 de Fevereiro de 2014

Anexo VIII: documento de autorização dos encarregados de educação para a participação na visita de estudo ao estádio e museu do F.C.P.

AUTORIZAÇÃO DE CAMPO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

NO DIA 5 DE JUNHO, PELAS 10H00 VAI REALIZAR-SE UMA VISITA AO MUSEU FUTEBOL CLUBE DO PORTO BY BMG E AO ESTÁDIO DO DRAGÃO.

PARA A VISITA, O ALUNO DEVE SER PORTADOR DO ANDANTE CARREGADO COM 2 VIAGENS Z2, SENDO QUE OS ALUNOS DESLOCAR-SE-ÃO DE METRO.

A VISITA GUIADA AO MUSEU É DE APROXIMADAMENTE 01H30 E A DURAÇÃO DA VISITA GUIADA AO ESTÁDIO É DE 50 MINUTOS.

HORA DE SAÍDA DA ESCOLA: 08H30

HORA PREVISTA DE CHEGADA À ESCOLA: 13H30

O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS SERÁ FEITO POR 5 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ESTARÃO SEMPRE PRESENTES AO LONGO DO PERCURSO E VISITA.

CUSTO DA ATIVIDADE: 4 EUROS

DATA LIMITE DA ENTREGA DA AUTORIZAÇÃO: 23 DE MAIO

AS PROFESSORAS RESPONSÁVEIS

A COORDENADORA DA ESCOLA

(DRª ANA BENTO/ DRª PAULA ÁGUAS)

(DRª TEODORA LEMOS)

AUTORIZAÇÃO

EU, ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO _____, Nº ____ DA TURMA ____ DO ____ ANO, AUTORIZO / NÃO AUTORIZO O MEU (MINHA) EDUCANDO (A) A PARTICIPAR NESTA VISITA.

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

PAGAMENTO: _____