

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

“Do Ensino Profissional ao Profissional do Ensino”

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Zélia Maria Matos

Jéssica Andreia Morais Atalão

Porto, setembro de 2018

Ficha de catalogação:

Atalão, J. (2018). *Do Ensino Profissional ao Profissional do Ensino: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Atalão. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO PROFISSIONAL, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, CURSO PROFISSIONAL

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
por todo o esforço e apoio incondicional.
Nada disto seria possível sem vocês!

AGRADECIMENTOS

Aos meus **pais** e **irmão**, obrigada por estarem ao meu lado incondicionalmente. Obrigada pelo esforço, dedicação e compreensão e por nunca terem deixado de acreditar em mim. São os pilares da minha vida.

À **FADEUP** e ao **IPB**, obrigada por me terem dado a oportunidade de seguir o meu sonho pela área que sempre me fascinou.

À **Professora Doutora Zélia Matos**, obrigada pela orientação, pela dedicação, pela exigência e por todo o aconselhamento.

À **Professora Júlia Gomes**, obrigada pela compreensão e apoio. Obrigada por me ter acompanhado e auxiliado ao longo deste processo e pelos conhecimentos que me passou. Sem você tudo isto teria sido muito mais difícil.

À **Escola Secundária António Nobre**, obrigada pela oportunidade e por me ter recebido carinhosamente.

Aos meus **alunos do 10º e 11º**, obrigada pelas experiências vividas, pelos desafios que me colocaram, pela aprendizagem. Irão ter sempre o estatuto de serem “os primeiros” e um lugar especial no meu coração.

Aos **Professores do Departamento de EF** da ESAN, obrigada pelas dicas, pelo apoio, pelo carinho, pelos ensinamentos que me fizeram passar e pelas experiências.

Aos “**Amigos para Sempre**” do IPB, obrigada pela amizade, por terem sido a minha segunda família durante três anos. Obrigada por todos os momentos inesquecíveis que recordo com muita saudade.

À minha **família**, avós, tias, tios, primos, obrigada pela união e pelo apoio.

Aos meus **amigos de sempre**, obrigada pela amizade, companheirismo, apoio, compreensão e por estarem sempre lá.

Aos **funcionários** da Escola Secundária António Nobre, obrigada pelo carinho, pela preocupação, pela ajuda e pelo apreço.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL	7
1. Enquadramento Biográfico	9
1.1. Quem sou?.....	9
1.2. A expectativa vs a realidade	12
1.3. O Estágio Profissional em EF: O meu entendimento vs literatura.....	17
1.4. Aprender o que é ser Professora	21
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	25
2. Enquadramento da Prática Profissional	27
2.1. Contexto da Prática Profissional	27
2.1.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional	27
2.1.2. A escola enquanto instituição	30
2.1.3. A importância da Educação Física	34
2.2. Enquadramento Funcional da Prática Profissional.....	40
2.2.1. A escola que me recebeu	40
2.2.2. A minha turma (de EF)	43
2.2.3. O meu núcleo de estágio	47

2.2.3.1. Os colegas de núcleo de estágio	47
2.2.3.2. As Professoras: Cooperante e Orientadora	49
CAPÍTULO III - REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	53
3. Realização da prática profissional.....	55
3.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1).....	55
3.1.1. Conceção Do Ensino e da Aprendizagem (as aulas “práticas” e as aulas “teóricas”)	56
3.1.1.1. O choque com o real.....	60
3.1.1.2. Entendimento (geral) do Ensino Profissional.....	62
3.1.1.3. A superação do “choque” e a Conceção do Ensino	67
3.1.2. Planeamento do ensino	71
3.1.2.1. Plano Anual.....	75
3.1.2.2. Plano de Unidade Didática (UD)	77
3.1.2.3. Plano de Aula.....	83
3.1.3. Realização do ensino.....	88
3.1.3.1. Como tudo se desenrolou	89
3.1.3.2. A realização do ensino no ensino dos vários módulos – EF, PAFD e GID	90
3.1.4. Avaliação	107
3.1.4.1. A avaliação no Ensino Profissional	110
3.1.4.2. O processo de avaliação nos módulos de PAFD e de GID.	112
3.1.4.3. O processo de avaliação nos módulos de EF	114
3.2. Participação na Escola e Envolvimento com a Comunidade (Área 2)	117
3.2.1. Reuniões.....	117
3.2.2. Desporto Escolar	119
3.2.3. Atividades	120

3.2.3.1. Corta-Mato	120
3.2.3.2. Visita de estudo à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).....	123
3.2.3.3. Visita de Estudo ao Museu do FCP e Estádio do Dragão (10º e 11ºGD)	123
3.2.3.4. Visita de Estudo ao Complexo Desportivo do Jamor e Cidade do Futebol, Lisboa.....	124
3.2.3.5. Futebol na Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Palestra com Professor Doutor André Seabra	125
3.3. Desenvolvimento Profissional (Área 3)	127
CAPÍTULO IV - ENSAIO	131
4. Ensaio	133
4.1. Introdução	133
4.2. Enquadramento Teórico.....	134
4.2.1. Ensino Profissional	134
O que são, então, os Cursos Profissionais?	134
Como estão, efetivamente, organizados?	135
4.3. Objetivo	137
4.4. Participantes	137
4.5. Metodologia.....	137
4.5.1. Questionário	137
4.6. Resultados	138
4.6.1. O que nos disseram os questionários?	138
4.6.1.1. Enquadramento concetual.....	138
4.6.1.2. Os dados.....	140
4.6.2. Conclusões	142
4.7. Bibliografia	143

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
5. Reflexão final.....	147
BIBLIOGRAFIA	149
ANEXOS	XIX

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Cronograma da distribuição anual dos módulos	XXI
Anexo II – Planeamento Anual de PAFD, 11ºano	XXIII
Anexo III – Planeamento Anual de PAFD, 10ºano	XXV
Anexo IV – Planeamento Anual de GID, 11ºano	XXVII
Anexo V – Planeamento Anual de EF, 11ºano	XXIX
Anexo VI – Ficha de Caracterização Individual do Aluno	XXXI
Anexo VII – Plano de Unidade Didática.....	XXXIII
Anexo VIII – Questionário – Ensaio.....	XXXIV

RESUMO

O ano em que decorre o Estágio Profissional, realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, apresenta-se como um ano muito importante, se não um dos mais importantes, da formação académica dos estudantes-estagiários e futuros professores. Este é o momento em que o estudante se coloca pela primeira vez no papel de professor. O meu EP, relatado ao longo do presente relatório, foi realizado na Escola Secundária António Nobre, Porto, sob a orientação da Professora Cooperante e da Professora Orientadora. Assim, este relatório, em jeito de reflexão, relata o meu choque com a realidade e a sua superação através de todas as experiências, as vivências e os desafios que foram surgindo ao longo da minha PES. Este encontra-se assim, dividido em cinco capítulos, iniciando-se com uma breve introdução acerca do propósito deste Relatório de Estágio. O primeiro, denominado de “Enquadramento Pessoal”, dá início a toda esta reflexão, onde surge a minha apresentação e experiências de vida que me conduziram a esta profissão, bem como as expectativas iniciais em relação ao Estágio Profissional. O segundo, isto é, o “Enquadramento Profissional”, expressa a contextualização legal e institucional do funcionamento do Estágio Profissional e ainda, a apresentação do contexto escolar em que estive inserida. O terceiro, “Realização da Prática Profissional”, apresenta-se como um dos capítulos mais importantes deste relatório, sendo neste que descrevo os aspetos mais importantes da realização da minha prática profissional enquanto professora estagiária. No quarto capítulo apresento o meu Ensaio, que inclui um pequeno estudo acerca das diferenças entre a realização do ensino nos cursos profissionais e nos cursos ditos regulares. No quinto e último capítulo constam as minhas conclusões finais e as perspetivas para o futuro, enquanto professora de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO PROFISSIONAL, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, CURSO PROFISSIONAL

ABSTRACT

The year that the professional training happens, is done in the second year of Physical Education mastership in fundamental and secondary teaching, of Oporto university, in Sports Faculty, which represents an important year, if not the most important of the academical formation of teacher-in-training and future teachers. This is the moment in which the student puts himself in the role of teacher. My professional training, described in the present report, was done, in Secondary School António Nobre, Oporto, by the orientation of the Co-operant teacher and the director teacher. So, this report, is a reflection about my touch with reality and my superfluity through all the experiences and challenges that appeared in my Professional Training. This is divided in five chapters, that begins with an introduction about the purpose of this Training Report. The first, called "Personal Fitting" begins my reflection, where appears my presentation and living experiences which have conducted to this job, as well as the beginning expectations in relation to the professional training. The second is the "Professional Fitting", which shows the legal and institutional contextualization of the Professional Training action and the presentation of the school, context where i was put on. The third "Realization of Professional Practise", is one of the most importante chapters of this report, where i describe the most important aspects of my professional practise as training teacher. In fourth chapter i presente my Essay, that includes a study about the diferences between the teaching in professional courses and regular courses. In fifth and last chapter, it is about my final conclusions and the perspectives to the future as Physical Education teacher.

KEY-WORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL TEACHING; PROFESSIONAL TRAINING; TRAINING STUDENT; PROFESSIONAL COURSE.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Avaliação Diagnóstica
AEAN	Agrupamento de Escolas António Nobre
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
CP	Cursos Profissionais
DE	Desporto Escolar
EE	Estudante Estagiário
EF	Educação Física
EP	Estágio Profissional
ESAN	Escola Secundária António Nobre
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GD	Gestão Desportiva
GID	Gestão de Instalações Desportivas
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
PA	Plano Anual
PAFD	Práticas de Atividades Físicas e Desportivas
PC	Professora Cooperante
PO	Professora Orientadora
UD	Unidade Didática

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O Estágio Profissional (EP) é a unidade curricular inserida no plano de estudos conducente ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que culmina o processo moroso da formação inicial dos candidatos a professores.

Durante a sua realização, os Estudantes Estagiários (EE) têm a oportunidade de se colocarem, pela primeira vez, no papel que sempre conheceram e o qual “contracenaram” toda a sua vida enquanto estudantes, no entanto, que pouco sabem acerca dos contornos desta profissão. O EP oferece então ao EE a experiência real de ensino, onde este assume o papel de professor, em quase toda a sua plenitude, faltando apenas o vínculo contratual (Batista & Pereira, 2014).

Este nem sempre é um processo simples. A chegada à escola e o confronto com a realidade, pode originar o denominado “choque com a realidade” (Queirós, 2014), provindo, por exemplo, das diferenças encontradas entre o idealizado pelos estudantes estagiários e a sua verdadeira realidade.

É então no decorrer do ano de estágio, através da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação do ensino, na comunicação e no contacto com os alunos, na resolução de problemas inerentes da prática, onde aplicam e consolidam os conhecimentos e as competências que a formação inicial lhes proporcionou e adquirem novas, ou seja, durante a prática propriamente dita, que os estudantes estagiários, nas palavras de Batista & Queirós (2015), conhecem “os contornos da profissão”, e se tornam, pouco a pouco, Professores de Educação Física.

Pelo exposto, através do presente documento denominado de “Relatório de Estágio”, pretendo relatar, em jeito de reflexão, toda a minha experiência enquanto Estudante Estagiária, todas as minhas experiências, vivências, desafios e dificuldades, assim como, o choque com o real e a sua superação, e ainda, as aprendizagens e as transformações que ocorreram durante o período de estágio.

O choque com o real e a sua superação, é um dos assuntos que mais se faz realçar ao longo deste relatório, pois, nem sempre foi fácil ter de dar resposta e assumir todas as responsabilidades inerentes a esta profissão, isto é, a realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), num contexto de prática que pouco conhecia, contudo, foi o que tornou este percurso mais aliciante. Como referem Batista & Queirós (2015), *“reconhece-se que a formação de professores, designadamente em contexto de prática, dada a natureza e a complexidade da atividade em causa, como missão dos profissionais e a sua legitimidade e tudo aquilo que envolve esta profissão, conduz a trilhos difíceis de percorrer. No entanto, esta dificuldade torna o percurso de procurar vislumbrar o caminho a seguir mais aliciante”*.

Posto isto, este documento encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro, denominado de “Enquadramento Pessoal”, dá início a toda esta reflexão, onde surge a minha apresentação e são descritas as experiências de vida que me conduziram a esta profissão, bem como as expetativas iniciais em relação ao Estágio Profissional.

O segundo, isto é, o “Enquadramento Profissional”, reporta-se à contextualização legal e institucional do funcionamento do Estágio Profissional e sobretudo, à apresentação do contexto escolar em que estive inserida e dos que fizeram parte desta caminhada, como os meus alunos, o meu núcleo de estágio e as Professoras Orientadora e Cooperante.

O terceiro capítulo, apresenta-se como um dos mais importantes capítulos deste relatório, uma vez que é neste que descrevo os aspetos mais importantes da realização da minha prática profissional enquanto professora estagiária, nomeadamente ao nível da “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” (área 1), da “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” (Área 2) e do “Desenvolvimento Profissional” (Área 3). É também neste que relato a forma como se efetivou a superação do choque com a realidade e como se deu a minha construção de identidade profissional enquanto professora de Educação Física.

No quarto capítulo consta um Ensaio, que inclui um pequeno estudo que contribuiu, de forma significativa, para o meu desenvolvimento profissional.

E por último, o documento finda com o quinto capítulo, onde constam algumas das ilações acerca deste percurso e algumas perspetivas de futuro, enquanto professora de Educação Física.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO PESSOAL

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL

1. Enquadramento Biográfico

1.1. Quem sou?

*“Eu...
Imperfeito? Incógnito? Divino?
Não sei...
Eu...
Tive um passado? Sem dúvida...
Tenho um presente? Sem dúvida...
Terei um futuro? Sem dúvida...
A vida que pare de aqui a pouco...
Mas eu, eu...
Eu sou eu,
Eu fico eu,
Eu...”*

(Álvaro de Campos, Heterónimo de Fernando Pessoa, 1890).

Eu sou. Fruto dos desejos e das crenças, das vivências e das experiências, dos traquejos do passado, que se tornaram no produto do meu presente, naquilo que me define e me determina todos os dias, a trabalhar e a superar, na busca constante de alcançar, sem dúvida, o efeito de conquista do meu futuro.

Eu, Jéssica Andreia Morais Atalão, tenho 24 anos e sou natural de uma pequena vila transmontana, Mogadouro, pertencente ao distrito de Bragança, considerada por Trindade Coelho a “Rainha de Trás-os-Montes”. Habitada por pessoas com grandes sonhos e ambições, persistentes e valentes – Valentes Transmontanos. Assim me julgo, lutadora e persistente, sempre com a ambição

de alcançar os meus sonhos, mesmo que para isso tivesse de estar longe da minha linda Terra e da minha família.

Dando como terminado o ensino secundário, no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, decidi seguir os meus sonhos candidatando-me ao ensino superior no ano de 2013, concretamente a um curso de desporto, a minha primeira opção.

Lembro-me de, desde cedo, acompanhar o meu pai para todos os seus jogos de futebol, para os treinos de futsal, que dava quando se aposentou do futebol e para eventos desportivos em que ele participava. Nesta altura, recordo-me de praticar *Ballet*, o que aconteceu durante quatro anos e, após essa época, participar em todos os eventos desportivos da escola, como o Compal Air (Basquetebol), o desporto escolar de futsal e o corta-mato, entre outras atividades.

No entanto, a minha verdadeira ligação ao desporto começou quando, um dia, tinha eu 15 anos de idade, em conversa com algumas amigas que partilhavam o mesmo gosto pelo desporto e pelo futsal em particular, decidimos criar uma equipa de futsal feminino, tendo o meu pai como treinador. E assim foi durante quatro anos, período em que vivi momentos inesquecíveis, conheci pessoas incríveis, aprendi a respeitar o próximo, a ter mais paciência e calma, pois, por vezes, era uma pessoa bastante impulsiva e nervosa. Desenvolvi, os meus dotes desportivos e aprendi as regras do desporto e, embora não fosse a melhor jogadora do mundo, empenhava-me todos os dias para poder ajudar o melhor que podia a minha equipa. Foi assim que aprendi o mais importante dos valores, o espírito de equipa, o sentido de uma verdadeira amizade, respeito, apoio, união e superação.

Na escola, a Educação Física e os professores de Educação Física (EF) assumiram sempre o papel de favoritos, sendo esta a melhor nota, que sobressaía na pauta escolar, comparando com as demais. E foi assim surgindo o sonho de enveredar por esta área e de um dia me tornar na resposta à pergunta que me faziam quando era criança – “o que queres ser quando fores grande”, à qual respondia que era “ser professora de Educação Física”.

Licenciei-me, então, em Desporto no Instituto Politécnico de Bragança, onde não só reforcei a minha componente desportiva, mas também conheci pessoas que levarei para toda a vida, uma segunda família, aquela família do Desporto cujos membros se apoiavam mutuamente, nunca deixavam ninguém ficar para trás, os melhores daquela academia, os que mais se ouviam, os que ninguém conseguia superar, os mais invejados. Foi neste contexto que passei os três melhores anos da minha vida e onde o gosto pelo desporto aumentou cada vez mais. Principalmente pelas atividades de academia, uma vez que o estágio que realizei de iniciação à prática profissional, inserido no terceiro ano de licenciatura, onde para além das aulas curriculares, eu e mais duas colegas ficamos responsáveis por todos os aspetos que envolviam o ginásio da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), desde a sua gestão, até à lecionação de aulas de grupo, aeróbica, step, zumba, GAP, entre outras, sendo esta a minha primeira experiência em lecionação de aulas. Ao longo deste ano fruí uma experiência muito rica e única, pois tive a oportunidade de me confrontar com a gestão de um ginásio, desde como angariar clientes, até organizar atividades e planear aulas. Enfim, foi um ano de muita aprendizagem e o que mais pude aprender, pois não há nada melhor do que o confronto com as exigências concretas da prática profissional.

Entretanto, a aspiração do cumprimento de um sonho e de “ser mais na vida” levaram-me a prosseguir os estudos na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) onde pretendo terminar mais uma etapa, a conclusão do segundo ciclo de estudos, no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A FADEUP foi a única faculdade a que me candidatei, tendo em conta que é considerada não só uma das melhores faculdades de Desporto a nível nacional, como, também, uma grande referência mundial entre as faculdades ligadas ao estudo do desporto, porque não continuar a minha formação na melhor faculdade? Assim, entrei na única opção – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), o que acarretou, no entanto, bastantes dúvidas, dada a dificuldade que existe de entrar no mercado de trabalho, em particular na escola pública, como

Professora de Educação Física. Contudo, este era e é o único curso que me podia habilitar para uma profissão – ser professora de Educação Física e que me permitia exercer também atividades no ramo dos ginásios, dando assim seguimento às aprendizagens que adquiri no ano antecedente.

Terminei este percurso como Estudante-Estagiária na Escola Secundária António Nobre, escola que me acolheu, recordando agora, aquilo que me trouxe até aqui. Foram anos difíceis, longe de casa, muitos quilómetros percorridos, fazendo-se notar inúmeras vezes a vontade de desistir, muitas vezes acompanhada de choros, de muito nervosismo. Contudo, uma Valente Transmontana nunca desiste e há-de sempre superar-se e conquistar os seus sonhos.

Hoje, apesar de tantos contratemplos, sei que fiz a escolha certa, e aquele sonho de criança, o ser Professora de Educação Física, tão construído com apoio das experiências familiares e escolares, está quase a ser cumprido, sem dúvida!

1.2. A expectativa vs a realidade

Após terminar o primeiro ano do curso de mestrado em EEFEBs, o meu pensamento recaiu inevitavelmente no próximo passo, na realização do Estágio Profissional, que preenche grande parte do currículo do segundo ano deste curso. A ansiedade e o “nervoso miudinho” fizeram-se instalar sorrateiramente, pois estava prestes a iniciar uma das mais importantes fases da minha vida enquanto estudante - o momento em que culminava a minha formação académica e me colocava naquele papel que há muito desejava, o ser Professora de Educação Física (EF), iria ter a oportunidade de convocar, num contexto real, todos os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas ao longo dos quatro anos de formação, três no curso de Licenciatura mais o primeiro ano no mestrado em EEFEBs.

A ansiedade e o nervosismo fizeram-se sentir, ainda mais, quando surge o momento de saber qual a escola que me iria receber para realizar a prática de ensino supervisionado. Dado que não tinha conhecimento da escola em que

fiquei colocada, nem do seu contexto funcional e/ou prático, perguntas como “como será a escola?”, “como serão os meus alunos?”, “terei as competências e saberes necessários para realizar este estágio?”, surgiam constantemente. Contudo, nunca deixei que estas inseguranças me tomassem definitivamente, pois, tendo em conta a minha pouca experiência, que me tornava um pouco vulnerável, tive sempre presente que ao longo deste estágio iria ter que continuar a estudar muito, a dedicar-me e a empenhar-me na busca de novos conhecimentos e de novas aprendizagens, superando-me dia após dia.

Ainda, retirar o melhor proveito das experiências que o Estágio Profissional me traria, sempre com o objetivo de proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem de excelência e colocar-me, assim, num caminho seguro para me tornar numa boa professora de EF.

Soube, então, que Escola Secundária António Nobre era a escola que me iria receber durante o ano letivo de 2017/2018. Com tantas coisas novas a acontecer, dando-se as primeiras adaptações a esta nova realidade, surge, logo durante a primeira reunião com a professora cooperante, o meu “primeiro impacto com a realidade”: o momento em que percebi que o meu estágio não iria apenas incluir a lecionação de aulas de Educação Física a turmas do ensino regular, mas que englobaria turmas de Cursos Profissionais acarretando com isto, o ensino de aulas de cariz teórico.

Segundo o regulamento dos cursos profissionais do AEAN (Artigo 2.º)¹ *“Os cursos profissionais de nível secundário constituem uma modalidade de educação com forte ligação ao mundo do trabalho. Visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, constituindo uma alternativa de formação ao ensino secundário regular.”* (Nobre, 2015/2017).

Tendo em conta esta definição, que irá ser desenvolvida e complementada no ponto 3.1.1.2 deste relatório, os Cursos Profissionais possuem uma estrutura modular, ou seja, as suas unidades de aprendizagem (disciplinas) são distribuídas por diferentes módulos. Sendo, então, as turmas da minha Professora Cooperante do Curso Profissional Técnico de Gestão Desportiva, as disciplinas que lhe ficaram destinadas incluíam matérias do

¹ In Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas António Nobre, 2015/2017

Desporto, contudo de cariz exclusivamente teórico, como por exemplo, Fisiologia do Exercício, Gestão de Instalações Desportivas, Basquetebol, Voleibol, entre outras.

Sendo escasso o meu conhecimento acerca deste tipo de cursos e das suas características e estando eu já bastante ansiosa e nervosa com o início desta nova etapa, toda esta situação fez agravar todos os anseios primordiais. Não iria apenas lecionar aulas de EF, com todas as características específicas que as distinguem das aulas de “disciplinas curriculares” que normalmente se designam como teóricas. E agora?! Se me sentia insegura para lecionar EF, como seria nas disciplinas teóricas?

Tal como refere Hüberman (2000) (cit. por Queirós, 2014), *“a entrada na profissão nem sempre é vivida de modo positivo pelos professores principiantes”* e identifica dois estádios desta fase de carreira docente: o da sobrevivência e o da descoberta. Naquele momento passei sem dúvida pelo primeiro estádio, pelo choque com o real, pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional e pela constante preocupação comigo própria.

Contudo, passado o choque maior, percebi que ter de lecionar matérias diferentes de EF não passava de mais um desafio e comecei a olhá-lo como um estímulo para me superar e mostrar a mim mesma que era capaz, sendo assim uma nova experiência que iria alargar o espectro das competências profissionais desenvolvidas e conseqüentemente me iria tornar numa melhor profissional. E, assim, passei ao estádio seguinte, o da descoberta, onde comecei a sentir o entusiasmo e o gosto de ser professora.

Com o tempo fui adquirindo experiência, que me possibilitou atender à exigência das diferentes matérias que lecionava, tanto nas disciplinas de sala de aula como na de EF, com muito estudo, preparação, persistência e dedicação e claro, com a ajuda da professora cooperante, tornando-se tudo muito mais simples.

Ao desafio de realizar as tarefas resultantes da PES num Curso Profissional, um dos meus maiores desafios, juntaram-se muitos mais. Como por exemplo, já em sede de realização do ensino, a gestão da aula, a

resolução de conflitos, a atribuição de classificações, enfim, a construção de toda a prática pedagógica, com especial relevância a relação com os alunos.

Realizando um breve apanhado, ao longo deste ano tive duas turmas de cursos profissionais, de 10º e 11º ano, lecionei disciplinas com distintas naturezas, organizei, no âmbito das que se realizavam em contexto de sala de aula, atividades práticas que proporcionassem aos meus alunos novas vivências e experiências onde puderam adquirir um conhecimento mais intrínseco e eficaz, integrei-me no desporto escolar, onde passei muito bons momentos mas, sobretudo, onde me foram possibilitadas novas formas de abordagem e métodos de ensino, que me auxiliaram sem dúvida no meu desenvolvimento enquanto professora. Entre muitas outras coisas, que decorrem também fora do contexto de sala de aula, na convivência com os meus alunos e no simples convívio pelos corredores da escola.

Sendo o ponto central do ensino os alunos, considero que estes, foram sem dúvida uma das grandes fontes de conhecimento, pois foram eles que, no dia-a-dia me ensinaram e ajudaram, desafiando-me a ser cada vez melhor, a superar e a aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Neste aspeto, não poderia ter tido melhor, pois tanto a minha turma residente, como a turma partilhada, tinham alunos bastante aplicados, motivados e ainda dotados de uma excelente predisposição para a prática. Toda esta situação de estágio profissional desafiou-me todos os dias e obrigou-me a superar e aperfeiçoar cada planeamento, para levar para a aula os melhores exercícios que acompanhassem e elevassem o alto nível de desempenho e de exercitação dos alunos.

Agora, passado este tempo e terminando o ano letivo, considero que o ano de estágio foi um ano repleto de ensinamentos, de vivências e de experiências, pois tive a sorte de poder trabalhar com dois professores cooperantes que sempre me apoiaram e me ajudaram neste processo e que sempre me deram a liberdade e incentivaram a por em prática as minha ideias e projetos.

“... é nos contextos de ensino reais, em contacto diário com professores experientes, que os futuros professores apreendem a generalidade dos elementos que perfazem a atividade do professor.” Keya, 2007 “ (...) as aprendizagens profissionais são adquiridas de forma mais eficaz quando situadas no ambiente profissional e em colaboração com profissionais experientes.” (Jones e Straker, 2007, cit. Por Batista & Queirós, 2015, p. 33)

Concluindo, percebi que é ao longo do EP que se dá a consolidação de todos os nossos saberes e aptidões adquiridas ao longo da formação académica. É neste que os invocamos e os pomos em prática nas várias situações que nos vão surgindo, em frente dos nossos alunos, no contacto com os mesmos, aquando lhes ensinamos uma modalidade e eles nos põem à prova sempre que nos colocam uma dúvida. É na preparação das aulas que demoram horas a ser construídas pois queremos sempre escolher os melhores exercícios para a nossa aula. É na lecionação das aulas, onde por vezes verificamos que o nosso planeamento não está a resultar da melhor forma e temos que imediatamente o modificar. É na frustração que sentimos no final de uma aula quando esta, na nossa perspetiva, não decorreu conforme planeado. É a alegria e satisfação quando acontece o contrário, é nesses momentos, durante a prática propriamente dita, que verificamos que é ali que se dá a verdadeira aprendizagem do ofício, e que o resultado disso é a nossa passagem progressiva de estudantes para professores.

Tudo isto tornou este num ano inesquecível, que sem dúvida me irá deixar saudade. Como refere Batista & Queirós (2015), este ano ofereceu-me a oportunidade de imergir na *“cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas...”*, conheci professores extraordinários, extremamente profissionais e competentes, dotados de muitos conhecimentos e experiencias e que os fizeram passar da melhor forma, tive dois colegas do núcleo de estágio, que apesar de ter existido pouco contacto e troca de ideias, foram parte integrante

deste processo, os funcionários, que sempre me trataram particularmente bem, sempre dispostos a ajudar-me, e por último os meus alunos, que foram a parte fulcral de todo este processo e que sem eles nada disto era possível, melhor dizendo, foi a interação de todos estes intervenientes que possibilitou e proporcionou, de uma forma sensacional, a minha transformação de aluna em Professora de Educação Física.

1.3. O Estágio Profissional em EF: O meu entendimento vs literatura

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

Numa tentativa de caracterizar o Estágio Profissional (EP) a primeira designação, e a mais frequente, vai ao encontro das várias explicações gerais que o descrevem como uma unidade curricular (UC) inserida no plano de estudos conducente ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), que se rege “pelos princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº 43/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro”, tendo “como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre.” (Batista & Queirós, 2015, p. 37).

Ao contrário de outras UC's, esta inicia-se ainda antes do começo do ano letivo, logo após a colocação nas escolas em que realizaremos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), isto é, o Estágio Profissional com a orientação e supervisão de dois professores, um da escola onde ficarmos colocados (professor cooperante) e outro da FADEUP (professor orientador).

A PES, que contempla, segundo as suas normas orientadoras, três áreas de desempenho, que serão aprofundadas no ponto seguinte (3.1): Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e por último a Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

Contudo, o EP é muito mais do que uma simples unidade curricular. Este é um ano muito importante, se não o mais importante, da formação académica dos estudantes e futuros professores pois, é no decorrer deste que nos colocamos pela primeira vez num papel tão conhecido por nós enquanto alunos, no entanto pouco ou nada vivenciado – no papel de professores, em toda a sua plenitude.

“Assim, os estudantes tornam-se “professores” através da realização de um estágio profissional em contexto real de prática pedagógica supervisionada”. (Silva, Batista, & Graça, 2014, p. 115)

Este é também o *“momento de aplicação das competências profissionais desenvolvidas até então, com o objetivo de transporem para a prática um conjunto de conhecimentos pouco vivenciados”* como defende Ribeiro da Silva (2014). Isto é, detemos a oportunidade de por em prática todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo dos dois ciclos de estudos da formatura e não só, as crenças e os valores que desenvolvemos e nos acompanharam ao longo da nossa vida social e escolar, são também empregues neste momento.

Todavia, todo este processo de passagem de aluno para professor não é algo que se dê de imediato e tampouco de forma fácil. Tal como refere Queirós (2014), *“a docência é a única profissão na qual o contexto profissional do formando lhe é totalmente familiar”*, contudo, a mesma alude ao facto de que a entrada no ensino é repentina e abrupta, e que de *“um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência”*.

Pela primeira vez, o futuro professor tem à sua responsabilidade uma turma, e tudo o que ela exige. Os primeiros meses de estágio mostram-se como os mais custosos e os mais exigentes, obrigando o estudante a adaptar-se a todo este novo mundo e a responder a todas as novas exigências que esta profissão impõe.

A adaptação a uma nova realidade e a um novo ambiente, a inclusão numa nova comunidade – a comunidade escolar, o planeamento de aulas, o primeiro contacto com os alunos, o conhecimento dos espaços escolares, enfim, o confronto as diversas tarefas impostas pela profissão, as quais são ainda desconhecidas pelo estudante estagiário e que possuem um elevado grau de complexidade e de exigência, podem marcar o estudante estagiário por um episódio denominado de “o choque com a realidade”.

Este choque é caracterizado por Queirós (2014), como o momento em que o professor percebe que deixou de ser estudante e que sobre os seus ombros caíram inúmeras responsabilidades profissionais, para as quais sente que não está preparado.

Porém, após algum tempo no exercício real da profissão docente, no confronto com as exigências da mesma, na busca constante de estratégias e de saberes para proporcionarmos aos nossos alunos o melhor ensino-aprendizagem, ou seja, na prática propriamente dita, nós enquanto professores estagiários começamos a entrar no ritmo e a alcançar uma certa confiança e experiência que nos permite evoluir a cada dia de lecionação, dando-se assim a nossa maior evolução enquanto estudantes. Segundo Chepyator-Thomson e Liu, 2003; Hill e Brondin, 2004; O’Sullivan, 2003; Tang, 2004, (cit. por Batista & Queirós, 2015, p. 33) *“a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores”*.

A propósito, um exemplo muito claro de como me senti aquando comecei a “despir o casaco” de aluna e me comecei a sentir professora, evidencia-se numa das minhas reflexões do diário de bordo:

“E é assim que, dia após dia, o “casaco” de aluna começa a despir-se e começo a sentir-me cada vez mais no papel de professora, naquele papel com

o qual contracenei a vida toda e o qual me estou a estrear. É assustador, pois surgem inúmeras responsabilidades, obrigações e preocupações associadas a esta profissão, no entanto quando começo a ganhar a confiança e respeito dos alunos, quando os vejo a evoluir e aula após aula verifico que o processo de ensino-aprendizagem se está a concretizar da melhor forma, começo a observar que todos os anseios referentes aos encargos desta profissão são apenas uma mera questão de adaptação e começo realmente a gostar do que faço e a perceber a razão pela qual segui esta área.” (Diário de bordo, 28 de novembro de 2017)

Segundo Ribeiro da Silva (2012), (cit. por Silva, 2014, p. 129) “o *Estágio Pedagógico* corresponde a um momento fundamental na formação dos jovens professores, sendo, frequentemente, a única experiência de ensino acompanhado antes do fim da sua formação inicial, o que vem reforçar a importância que os alunos estagiários lhe atribuem, considerando-a, normalmente, como a mais significativa de todo o processo formativo.” Este possui assim a vantagem de ser uma prática supervisionada, o que permite a evolução ainda maior do futuro professor, uma vez que “é nos contextos de ensino reais, em contacto diário com professores experientes, que os futuros professores apreendem a generalidade dos elementos que perfazem a atividade do professor.” (Keya, 2007, cit. por Batista & Queirós, 2015, p. 33).

Neste, é também dada uma elevada importância ao processo de reflexão. A reflexão acerca da nossa prática pedagógica, em que segundo Graça (2014) esta “se quer anotada, expressa, partilhada, exposta, discutida, interventiva e consequencial, cumprindo a função de apoiar a construção da prática, de reforçar o conhecimento situado da prática e de fornecer material para a construção e reconstrução da identidade profissional”. Repensar a nossa ação, no porquê e para quê das estratégias que colocamos em prática nos momentos mais críticos e que não detiveram tempo de ponderação, ou na procura de soluções aquando não sabemos como lidar com uma determinada situação, num exercício que não correu bem, ou um aluno que demonstrou um comportamento desapropriado, ou na forma acertada e competente que reagimos num determinado momento, ou até de como nos sentimos felizes ou

tristes com toda esta nova realidade que vivenciamos, e assim, através deste pensamento crítico, conseguimos compreender a nossa prática, solucionar as nossas dificuldades e superarmo-nos.

Concluindo, tal como já referi, o estágio profissional é muito mais que uma unidade curricular. O EP é o culminar de um processo moroso composto por dois ciclos de estudos, mostrando-se como momento em que o estudante se coloca pela primeira vez no papel de professor, aquilo que sempre ambicionou ao longo da sua formação ou até, da sua vida. E para além de tudo o que mencionei acerca do estágio, considero que o seu objetivo primário é criar profissionais competentes, capazes de refletir acerca da sua prática, de procurar novos saberes e estratégias, sempre na busca de se tornarem melhores profissionais.

1.4. Aprender o que é ser Professora

A edificação da minha profissão iniciou-se a partir do momento em que fiquei colocada no curso superior de Desporto.

Embora a licenciatura me tenha feito apropriar de muitos saberes, foi através do mestrado que estes mais se alargaram e que comecei a compreender melhor os vários conceitos que envolvem a profissão que sonhava ser e a ter as primeiras perceções do que era realmente ser professor de Educação Física.

Conceitos como a posse de conhecimentos, que para Nóvoa (2009) é uma das cinco características de “um bom professor”, tornou-se numa das minhas principais ambições em adquirir. Tal como refere Rodrigues (2015), cabe ao professor decidir e aplicar as técnicas e os processos que considere mais eficazes para que as aprendizagens e a formação dos seus alunos se façam com mais rapidez, com mais consciência e com mais durabilidade, contudo para que isso aconteça é necessário que este tenha os conhecimentos necessários.

O facto de ter consciência que possuía ainda poucos conhecimentos e pouca experiência que me capacitassem ao exercício eficiente da profissão, a

posse de conhecimentos foi uma das características do “ser bom professor” que mais me foquei e trabalhei ao longo da formação acadêmica, pois sabia que ninguém pode ensinar o que não sabe.

Ao longo do mestrado fui percebendo também que o entendimento do que é ser professor começa a construir-se desde cedo, aquando estudantes. Como refere Queirós (2014) *“a aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, momento em que se constiuem crenças e concepções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial”*. Muitas das nossas formas de agir, as estratégias, os métodos de ensino e as condutas pelas quais nos guiamos hoje, são o reflexo daquilo que já vivenciamos enquanto estudantes e neste caso, estudantes de EF, onde inconscientemente fazemos uma seleção do que queremos e não queremos ser no exercício da nossa profissão, proveniente das boas e más experiências que tivemos, dos bons e maus professores, dos mais competentes e profissionais e dos mais desleixados, tomando assim estas referências como guias na nossa vida profissional. Contudo, é claro, que é no decorrer do mestrado que essas características, do que é ser um professor competente, se tornam mais esclarecidas e consolidadas.

A sociedade está em constante evolução a todos os níveis, e principalmente ao nível tecnológico nos tempos de hoje, o que torna o ser professor numa tarefa cada vez mais complexa e exigente para conseguir acompanhar essa constante evolução e permutação de conhecimentos.

A abertura à inovação, que para Alonso (1987) se apresenta entre a competência docente, a autonomia profissional e o sentido de pertença e identidade profissional, num dos quatro critérios mais importantes de profissionalismo, revela-se, assim, extremamente importante, pois nós, enquanto professores devemos manter-nos constantemente atualizados, de novos conhecimentos, das novas técnicas e métodos de ensino e ainda das novas tecnologias que vão surgindo dia após dia, a um ritmo exorbitante, para que desta forma nos consigamos adaptar ao paradigma social em que vivemos e à evolução mundial.

Este aspeto mostra-se ainda essencial, pois dada a grande heterogeneidade de culturas existente nas escolas e percebendo que todos os alunos são diferentes, com diferentes características e com ritmos de aprendizagem distintos, é fulcral que os professores desenvolvam um trabalho de ensino-aprendizagem bastante criativo, que consiga chegar a todos, para que todos aprendam e evoluam, começando a ultrapassar a ideia do que está vinculado pelo sistema educativo, pela disposição das salas e pela transmissão dos conteúdos, ou seja - a procura de um aluno mediano, não tendo em conta as individualidades.

O facto de ter realizado o meu estágio em cursos profissionais obrigou-me a vivenciar outro tipo de ensino, ensino este que conhecia pouco as suas características, pois sendo em toda a minha vida estudante do ensino regular e sabendo como este funciona, foi bastante interessante conhecer um novo, com distintas diretrizes, que tencionam respeitar as especificidades, as necessidades e os ritmos dos seus estudantes, através de uma estrutura modular. Deste modo, esta experiência fez-me evoluir muito mais enquanto professora, do que se tivesse lecionado ao ensino regular, dotando-me de muitas experiências e saberes que fizeram aumentar o meu currículo e me possibilitaram uma maior capacidade de adaptação a novos desafios.

Relativamente à EF, que tem vivido períodos de grande incerteza quanto à sua importância no currículo escolar, tendo conseqüentemente, por algum tempo deixado de contar para a média escolar dos alunos do ensino secundário, entre muitos outros aspetos que a têm desvalorizado, cabe a nós professores desta área e aqueles que se estão a formar, o difícil papel de a legitimar e defender como uma disciplina tão importante como Português e a Matemática que integram o currículo escolar dos alunos pois nenhuma outra possui as suas características – a educação do e pelo corpo.

“É numa sociedade marcada por transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas que teremos de “redescobrir” os objetivos da Educação Física na Escola, de repensar as suas práticas e os motivos do currículo”.
(Matos, 2014)

Muitas foram as experiências e os conceitos que me fizeram perceber o que é ser professora, tanto ao longo da formação como do estágio profissional, tendo sido esta também a profissão com que sempre “contracenei” ao longo da vida. Assim sendo, para mim, a constante aquisição de conhecimentos, que me capacitassem para o exercício competente da profissão e que me permitissem estar constantemente atualizada, para proporcionar um ensino-aprendizagem eficiente e, no respeitante à EF, para ser capaz de contribuir para a sua defesa no currículo escolar dos alunos, tornou-se determinante para a construção da minha profissão e identidade enquanto docente.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

2. Enquadramento da Prática Profissional

2.1. Contexto da Prática Profissional

2.1.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional

O estágio profissional, como já descrito no ponto antecedente (2.3), apresenta-se como uma unidade curricular (UC) inserida no plano de estudos conducente ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), regendo-se “pelos princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro” e ainda pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio, tendo “*como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre.*” (Batista & Queirós, 2015, p.37).

Esta UC tem como objetivo, a nossa integração, enquanto estudantes no exercício da vida profissional de uma forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam em nós, futuros docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão². Para tal, no decorrer da mesma, realiza-se a Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se entende como um projeto de formação do estudante e que contempla, segundo as suas normas orientadoras, três grandes áreas de desempenho, sendo elas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e por último a Área 3 – Desenvolvimento Profissional; que contribuirão de forma integral para o nosso

² In Normas Orientadoras do Estágio Profissional do MEEFEBS da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2017/2018

progresso (na qualidade de estudantes estagiários) enquanto profissionais docentes, na pluralidade de funções que esta profissão incorpora.

É fundamentalmente no desempenho da Área 1, denominada como a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que mais nos envolvemos neste ano de estágio. É no cumprimento desta área, através da análise dos currículos e dos programas, interpretando os seus conteúdos, finalidades e objetivos e tendo sempre em conta as características dos nossos alunos e os recursos disponíveis, que planeamos as nossas aulas de forma a promover aprendizagens significativas nos estudantes e posteriormente avaliamos esse mesmo ensino-aprendizagem, para que assim consigamos perceber se os objetivos e finalidades que inicialmente foram traçados estão a ser cumpridos e verificar quais os aspetos a manter e a melhorar, na procura constante de um ensino-aprendizagem de excelência.

Ou seja, é nesta que se dá a conceção do ensino, onde usufruímos simultaneamente da oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido tanto ao longo da formação, como da nossa vida, e que desenvolvemos sobretudo, novos saberes e novas competências, que nos possibilitarão a construção da profissão docente de uma forma instruída, competente e responsável.

No meu caso em particular, foi fundamental analisar o programa dos cursos profissionais, uma vez possuía um conhecimento escasso acerca do mesmo. Para poder fazer face às exigências que me estavam a ser impostas, tais como a lecionação de disciplinas de cariz exclusivamente teórico, as quais não possuía qualquer formação, e para estar à altura deste “desafio” e atingir os objetivos de ensino acima referidos, a análise deste currículo mostrou-se primordial.

A área 2, designada como a Participação na Escola e Relações com a Comunidade, diz respeito às atividades não letivas realizadas na escola que nos recebe, tendo em vista a nossa integração nessa mesma comunidade escolar³. Nós, futuros professores, devemos deixar a nossa marca nessa comunidade educativa, intervindo de forma contextualizada, cooperativa,

³ In Normas Orientadoras do EP do MEEFEBS da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2017/2018

responsável e inovadora, desenvolvendo, por exemplo, atividades de complemento curricular articuladas com os projetos curriculares da escola, desempenhar funções no Desporto Escolar, participar em reuniões de direção de turma ou de outro tipo de departamento e ainda, promover, pelo menos uma ação de formação que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade, entre muitas outras relações que vão além do que se encontra descrito nas normas orientadoras e nos regulamentos, tais como, a relação com os funcionários e colegas docentes.

Na minha perspetiva, esta é também uma área muito importante na nossa formação enquanto futuros professores, uma vez que nos é dada a oportunidade de interagir com todos os membros daquela comunidade escolar, que de outra forma, seria improvável. Particularmente a minha contribuição no Desporto Escolar foi algo que me concedeu bastantes competências, fornecendo-me orientações e estratégias de ensino, formas de comunicar com os alunos, entre muitas outras habilitações, que me proporcionaram um grande ganho de experiência que acabou por auxiliar o meu desempenho enquanto professora de EF, na minha turma residente.

A terceira e última área, tem por nome Desenvolvimento profissional e engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do desenvolvimento do EE ao longo da vida profissional. É nesta área que cumprimos as tarefas propostas pela faculdade, e que desenvolvemos as nossas competências profissionais através da realização de vários documentos, inicialmente o Projeto de Formação Inicial e por último o Relatório de Estágio, da participação nas sessões organizadas no âmbito da UC e ainda com a realização do projeto de investigação ação, incluindo-se este num dos pontos do relatório de Estágio. Este último é algo que se pode verificar como um projeto fulcral no processo de ensino de alguns EE, auxiliando-os nesse mesmo processo, contudo no meu caso, constou apenas numa pequena análise comparativa entre o ensino profissional e o ensino dito regular, a qual não se mostrou medular para a minha prática.

É através da comunhão entre todas estas áreas atrás mencionadas que os estudantes estagiários vão adquirindo as ferramentas, as competências, os saberes e a experiência necessários para o desempenho paradigmático da profissão docente, dando-se assim de forma gradativa a passagem de alunos para Professores de Educação Física.

2.1.2. A escola enquanto instituição

“A educação é hoje unicamente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual” (Carvalho, 2006)

A escola designa-se como um espaço reservado à educação e segundo Carvalho (2006), essa mesma educação deve ter como finalidade a promoção de mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos, que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade.

Esta assume como pressupostos básicos, a socialização dos seus intervenientes e a formação dos mesmos na sua totalidade.

Se assumirmos que nessa globalidade se inclui a educação e a formação dos indivíduos a nível pessoal, intelectual, cultural, corporal e social, podemos compreender que no espaço escola, são transmitidos muito mais do que apenas os saberes teóricos. Nesta, para além dos constructos cognitivos, concebem-se também um conjunto de práticas, atitudes, valores e crenças que devem levar os alunos a serem detentores de múltiplos saberes e capacidades, a ser criativos e ainda, como refere Andrade (2017) a construir uma visão crítica e democrática para com a sociedade, em busca de objetivos e metas de futuro, preparando-os assim para os mais variados desafios que a vida lhe trará.

Tendo em conta então esta perspectiva de escola, e tal como sugere Carvalho (2006), podemos assumir que esta é um veículo de transmissão de cultura, cultura esta que deriva não só dos Sistemas Educativos, que ilustram os valores que orientam a sociedade e o que esta quer transmitir, mas também que em grande parte, resulta da comunhão das diferentes historicidades e visões do mundo, das distintas escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos e projetos (Dayrell, 1996), entre muitas outras características que são inerentes aos indivíduos que compõem a escola, tais como professores, alunos, funcionários, acabando por criar ali uma cultura escolar exclusiva e única, que a vai definir e distinguir das demais.

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”
(Brunet, 1988, cit. por Nóvoa, 1992).

A escola é então hoje, composta por uma heterogeneidade de pessoas e culturas, contudo, o ensino não se encontra ainda totalmente preparado para esta diversidade cultural vigente nas escolas, continuando a possuir as mesmas diretrizes dos programas nacionais que são impostas para todas as escolas e para todo o tipo de alunos, acabando assim por ignorar as diferentes características, interesses e necessidades dos mesmos, e enfatizando um ensino idêntico para todos, na procura de um aluno médio.

Vivermos então num paradigma de escola, em que esta despreza de certo modo, a criatividade e a expressão corporal dos seus alunos, uma vez que atribui cada vez menos espaço e tempo a este tipo de disciplinas no currículo escolar, facultando uma maior importância a outras que são submetidas aos exames nacionais, como português e matemática, por exemplo.

“... tem-se assistido à implementação de um currículo marcado por uma visão utilitarista e redutora da escolaridade, demasiado centrada em resultados de exames nacionais e em objetivos instrumentais, restringindo, marcadamente, a ação educativa.” (Batista & Queirós, 2015)

Durante a minha primeira experiência pedagógica, e até enquanto estudante, verifiquei a existência desta situação variadas vezes, todavia no meu caso em particular em contexto de estágio, fiquei encarregue de exercer a profissão docente a turmas de cursos profissionais, e pude assim verificar que este tipo de ensino é detentor de uma estrutura modular, estrutura esta que lhe permite uma organização curricular flexível, que respeita as especificidades, as necessidades e os diferentes ritmos de progressão e de aprendizagem dos alunos. Esta disposição permite também uma organização do ensino geradora de aprendizagens individualizadas relevantes, significativas e integradoras, sendo um bom meio de respeitar as diferenças e as necessidades individuais dos estudantes e garantir a diversidade de percursos (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

Este é um olhar que deveria estar inerente a todo o contexto escolar, contudo ainda há longos caminhos a percorrer.

Retomando o olhar da escola enquanto instituição, transmissora e possuidora de uma cultura, considero que, apesar do sistema educativo estar desenhado da mesma forma para todas as organizações escolares, com as mesmas disciplinas e os mesmos programas, esta acaba por gozar de uma estrutura flexível, no sentido em que cada escola tem, ou deveria ter, em consideração o meio em que está inserida, atendendo assim às necessidades da sociedade e ao contexto sociocultural que a envolve. Essa flexibilidade proporciona-lhe ainda uma autonomia na operacionalização do seu currículo, desde a estruturação do seu ensino e o modo de organização pedagógica, a escolha dos seus planos de estudos e ainda a construção dos seus projetos educativos, tornando-se cada uma possuidora das suas próprias normas,

embora respeitando os referenciais normativos vigentes nas políticas educativas nacionais. Ademais, é ainda detentora de espaços próprios, cabendo-lhe o poder de decisão da distribuição dos mesmos para as diferentes atividades de ensino que nela se realizam, a constituição dos seus horários, a criação das suas turmas e a escolha das disciplinas e cursos que quer oferecer à comunidade.

Tendo em conta o que foi supracitado, é necessário e essencial que as escolas ao usufruírem desta flexibilidade e autonomia que lhes é atribuída, proporcionem aos seus estudantes um melhor ensino, um ensino que respeite a diversidade, as individualidades, que acompanhe os ritmos e as necessidades dos alunos, que seja um espaço onde os saberes, os saberes-fazer e a criatividade sejam incentivados, tal como se verifica, por exemplo, no currículo dos cursos profissionais e em algumas escolas do país, tais como a Escola da Ponte em Santo Tirso.

Torna-se, por isso, importante rever-se inicialmente a um nível macro (político) e posteriormente ao nível de escola (institucional), os currículos e as diretrizes do sistema educativo, que visam que todos são iguais, que todos possuem as mesmas características e que todos têm de acompanhar os ritmos que a sociedade e o avanço das tecnologias induzem. Deve-se então optar por reformas educativas que atendam e respeitem todos os níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo assim o desenvolvimento individual e global de cada um, não fossem eles a peça central de todo o processo educativo.

Pondo isto, considero que era extremamente importante e beneficiário que o sistema educativo vigente em Portugal nos vários cursos curriculares começasse a orientar-se pelas mesmas políticas educativas dos cursos profissionais, dado que as suas diretrizes inovadoras se orientam para uma educação para todos, que respeita as individualidades e que inspira “*rumos de mudança e de melhoria do sistema público de educação escolar*” (Azevedo, 2008). Não que considere que o ensino profissional está a ser implementado da melhor forma, contudo possui uma visão muito mais inovadora, competente e positiva comparada com o ensino dito regular.

2.1.3. A importância da Educação Física

Tal como já foi supracitado, a escola contribui para a formação integral do Homem e da sociedade.

Os pais, familiares e amigos desempenham um papel muito importante na formação cultural dos estudantes, contudo a escola também assume um papel de responsabilidade social muito importante. É através das suas relações interpessoais que transmite um conjunto de crenças, valores, princípios e ideais aos seus intervenientes para que estes possam viver em sociedade e contribuir para a evolução da mesma. Ou seja, transmite-lhe uma cultura política, social e moral que está imposta naquela sociedade em que estão inseridos.

Essa mesma cultura vem, em grande parte, descrita nos programas curriculares propostos pelo sistema educativo, como conteúdo de ensino, sendo assim difundida através das disciplinas pertencentes aos cursos de formação que as escolas dispõem.

Assim sendo, estando a Educação Física (EF) inserida na grande maioria desses cursos, podemos entender, assim, que esta disciplina contribui, tanto ou mais que outras, para a formação dos indivíduos na sua globalidade. Tal como refere Matos (2014), a conceção de EF como uma disciplina imprescindível no currículo escolar dos alunos, é que esta é integradora, humanista, centrada na formação integral do aluno, que contempla aprendizagens significativas para o desenvolvimento e formação dos estudantes, através da ação desportivo-motora corporal competente.

Contudo, nos tempos que correm esta disciplina tem vivido períodos de grande incerteza no currículo escolar, quanto ao seu valor e à sua contribuição formativa, onde a sua justificação por parte dos seus profissionais é também bastante díspar, o que dificulta e torna mais complexa essa tarefa.

Muitos legitimam-na utilizando argumentos ligados ao contributo que esta pode ter para a saúde e para o bem-estar corporal dos alunos, contudo, como refere Matos (2014) *“partir da ligação única da EF escolar à saúde poderia, no limite, levar a EF a cultivar o fitness e a saúde numa lógica tal que, por certo, acarretaria problemas de descontentamento nos alunos, por exemplo, em*

relação à imagem corporal, ao peso, ao tipo de corpo, confluindo em inúmeras dificuldades pedagógicas para tratar a discrepância entre corpo real e o suposto corpo ideal ...”.

Outros tornam-a num espaço destinado à recreação, podendo esta visão resultar numa noção que a EF é so para divertimento num intervalo do *“trabalho sério da educação (das áreas disciplinares cognitivas)”*, reconhecendo-lhe assim apenas o *“benefício que traz às outras disciplinas e não a associação explícita da Educação Física ao conhecimento ou à aprendizagem”* (Batista & Queirós, 2015).

Inclusive, quando entrei para o mestrado em ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, aquando nos era pedido, pelas várias professoras das diferentes unidades curriculares do primeiro semestre (Desenvolvimento Curricular, Profissionalidade Pedagógica, entre outras), para argumentar acerca da importância que considerávamos ter a EF no currículo escolar dos alunos, atribuía-lhe muitas destas definições.

Tal como eu, muitos dos professores desta área continuam a atribuir-lhe este tipo de significados, o que contribui cabalmente para uma maior deterioração da EF no currículo. A forma como alguns a representam também não a favorece. Quero com isto referir-me àqueles que não dão qualquer prestígio nem importância à área, que lecionam as suas aulas de calças de ganga e os seus alunos simplesmente realizam aquilo que lhes apetece. Tal como refere Batista & Queirós (2015), o modo como os professores desta disciplina expõem o currículo aos alunos, também influencia negativamente a perceção da área.

Contudo, com o passar do tempo, a minha opinião foi-se formulando e a necessidade de compreender qual era então a sua verdadeira essência tornou-se fundamental. Se não conhecia qual era o seu verdadeiro propósito, como a poderia defender perante os outros e perante o currículo escolar? Como poderia vir a ser uma boa profissional nesta área?

Deste modo, entendi que, primeiramente, se torna essencial organizar um discurso singular e valoroso, universal a todos os profissionais de EF para que se entenda corretamente o valor e poder educativo que esta tem e assim poder legitimá-la.

Para isso é necessário alegar o seu valor, sem que sejam utilizados argumentos que a posicionam unicamente como um meio para atingir um fim, como é o caso da saúde e recreação. É preciso posicioná-la então num discurso único, onde seja caracterizada apenas pelos seus valores intrínsecos (valor educativo em si mesmo, isto é, a atividade vale por si) (Batista & Queirós, 2015).

Se cada disciplina do currículo escolar possui uma matéria única de ensino e um objeto de trabalho, então primeiramente deve-se saber quais as da EF, para que seja assim esta se possa afirmar como uma disciplina tão relevante quanto outras para o currículo dos alunos.

Comecei então olhá-la sobre uma visão antropológica.

Esta tem como objeto de trabalho o corpo, tornando-se o movimento e o desporto como a sua matéria de ensino. Segundo Daolio (1995) é através do corpo, que o Homem vai assimilando e apropriando os valores, normas e costumes sociais, tornando-se o Corpo, numa forma de cultura que expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte.

Tomando esta perspectiva, percebe-se que muitas das nossas reações corporais, muitos dos nossos gestos, formas de agir, de sentar, de expressar, dos nossos comportamentos físicos, são muitas vezes motivados por aquilo que vemos no nosso dia-a-dia, tomando-os como nossos, ou seja, provenientes da sociedade em que estamos inseridos. Podemos então deduzir a impotência que o corpo tem e pode ter na nossa vida.

Assim sendo, se a EF é a única disciplina do currículo escolar dos alunos que trabalha com o corpo, através do Desporto (a matéria desta disciplina), então pode-se entender que esta tem uma grande relevância e valor formativo na educação dos estudantes.

Segundo Bento (1999) (cit. por Batista & Queirós, 2015) o desporto é *“uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e concepções socioculturais”*. Tal como refere Matos (2014) a corporalidade integra-se na ideia de capacidade de ação, tornando-se esta num *“elemento construtivo da formação nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de ação no aluno”*.

Com efeito, a EF, através do desporto e das suas matérias (jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, entre outras), pode desempenhar três papéis principais, sendo eles a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, social e cultural dos indivíduos (Crum, 1993, cit, por Batista & Queirós, 2015).

Através das suas matérias de ensino a EF torna-se num espaço que permite aos seus alunos serem criativos, por meio do jogo, da competição, da ginástica ou da dança, permite o desenvolvimento de uma cultura corporal, assim como o contacto e comunicação com outras pessoas, desenvolve valores tais como a cooperação, pacifismo, tolerância, entre outros, e ainda, permite aos alunos desenvolver uma melhor compreensão do corpo e consequentemente do seu “eu”.

Sendo o Desporto a matéria de ensino da Educação Física, e não constando esta matéria em mais nenhuma disciplina pertencente ao currículo escolar, e sendo o objeto de trabalho do desporto o Corpo e o movimento, os quais proporcionam aos alunos experiências extraordinárias de movimento corporal ao nível instrumental, exploratório social e pessoal (Matos, 2014, p. 187), contribuindo assim para formação global dos estudantes (objetivo da escola e da educação), então a EF já se pode afirmar como uma disciplina fulcral e indispensável do currículo.

“... é reconhecido socialmente que a educação pelo desporto pode ter um papel na melhoria dos padrões educativos gerais, no desenvolvimento de estilos de vida saudáveis, na cidadania pela criação de responsabilidade social, na socialização pelos comportamentos e atitudes que exige, na criatividade pela curiosidade e exploração que estimula, no desenvolvimento de “skills” chave para a vida, nas aspirações de cada um pela confiança, autoestima e orgulho que proporciona” (Matos, 2014, p. 186).

Esta foi a visão sobre a EF que considero mais indispensável os profissionais da área deterem. Interpretar a EF sobre a perspetiva que a sua matéria (desporto) favorece o desenvolvimento pleno do educando, ao nível afetivo, social e motor (Betti & Zuliani, 2002), pode fazer com que a forma como esta chega aos alunos seja mais adequada e mais sensata, começando por aí a manifestar o seu valor e interesse formativo para o currículo escolar.

Nos dias que correm, é dada bastante importância ao corpo e como, segundo Daolio (1995), são os profissionais desta área que trabalham sobre e através do mesmo, o papel da EF torna-se ainda mais prestigiado. Todos querem ser “fit’s”. Contudo não cabe à educação física este papel, pois a sua matéria vai muito para além do físico como já foi supracitado, mas sim a criação do gosto pelo desporto, que poderá levar conseqüentemente à criação de hábitos de vida saudáveis. O tempo que é disponibilizado a esta disciplina é também um problema, não só contribuindo como um fator que não permite a aquisição de uma grande condição física, mas também, dificulta muitas vezes a abordagem eficaz das modalidades, sendo as matérias tratadas demasiado rápido, sem que se dê uma consolidação efetiva, tornando-se este, também, num dos maiores problemas desta disciplina.

Em síntese e em última análise, deixo a minha crítica acerca da EF no contexto em que estive inserida – Curso Profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, que sendo um curso ligado integralmente ao Desporto, a

carga horária reservada à disciplina de EF (que como retratei antes, tem como matéria de ensino o desporto), tal como nos outros cursos profissionais, de apenas dois tempos de 50 minutos cada um, ou seja uma aula de 100 minutos por semana, em que em tempo útil de aula conta apenas com 80 minutos, descontando o tempo reservado para os alunos se equiparem e se desequiparem, ou até menos, se contarmos com a montagem e desmontagem do material que for utilizado naquela aula. O tempo atribuído aos seus módulos é também bastante reduzido, sendo atribuído a cada um o máximo de 11 tempos, o que significa que cada modalidade terá de ser abordada no curto espaço de tempo de seis aulas, distribuídas por uma aula por semana. O que comparando com outras disciplinas de cariz teórico-prático como Práticas de Atividade Física e Desportiva, que conta com 30 tempos para cada módulo (matéria), coloca a EF num papel pouco importante para o currículo dos alunos. Como sabemos, torna-se complicado e pouco eficiente o tratamento das matérias nesses curtos espaços de tempo, levando a aprendizagens pouco consolidadas por parte dos alunos e a uma desvalorização da EF.

É então, pelas razões acima apresentadas, imprescindível uma reforma do sistema educativo no tocante à disciplina de EF. Os seus objetivos devem ser repensados para que a sua prática pedagógica se possa também transformar. Para isso é primordial que todos os profissionais da área percebam a sua importância, para que a saibam defender e legitimar num discurso único e universal.

“... as categorias que formam o “ser humano” estão presentes na ação educativa em geral e na EF em particular: a corporalidade, o movimento, o sentido e a cultura” (Größing, 1993, cit. por Matos, 2014)

2.2. Enquadramento Funcional da Prática Profissional

2.2.1. A escola que me recebeu

“... a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica”. (Queirós, 2014)

Enquanto estudante, os meados de setembro foram sempre marcados pelo regresso à escola ou à faculdade e pelo início de um novo ano letivo. Contudo o retorno deste ano escolar foi bastante díspar dos transatos. Desta vez, a chegada à escola dava-se num local que desconhecia, onde iniciava uma nova etapa da minha vida - a realização do meu estágio profissional. Nesta nova jornada, os papéis inverteram-se, e de estudante passei a assumir o papel com que sempre contracenei, o de professora.

A minha estreia, onde desempenharia pela primeira vez as funções da profissão docente, realizou-se então na Escola Secundária António Nobre (ESAN), a escola sede do Agrupamento de Escolas de António Nobre, situada na freguesia de Paranhos, distrito do Porto.

O agrupamento reúne um total de sete estabelecimentos de ensino, com níveis de ensino desde o pré-escolar ao secundário, contando ainda com percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação, cursos vocacionais e cursos profissionais.

Quanto à escola em que estive então inserida, a ESAN, esta serve a extensa área da freguesia de Paranhos e outras freguesias próximas situadas a Norte da Circunvalação, detendo um fácil acesso, uma vez que conta com inúmeros transportes públicos, urbanos e suburbanos nas suas proximidades, como por exemplo, o metro de Salgueiros e Combatentes.

É frequentada por uma população estudantil heterogénea, detendo de uma fração significativa de alunos de classes sociais mais baixas. Esta recebe

ainda alunos de diferentes partes do país e até do mundo, fruto de uma parceria realizada com o Futebol Clube do Porto. Esta diversidade transforma-a num espaço multicultural, permitindo a toda a comunidade educativa o contacto com diferentes realidades e promovendo o espírito de escola inclusiva.

Relativamente à sua composição, esta possui quatro blocos: bloco A, bloco B, bloco C e bloco central, e ainda um pavilhão gimnodesportivo. Os blocos A, B e C são compostos por salas de aula, de informática, auditório, equipadas de computadores e projetores, de sala de professores, entre outras, e o bloco central pelos órgãos de gestão, pela reprografia, biblioteca, bufete, entre outras.

Sendo uma instituição inaugurada no ano de 1972, as suas instalações, embora restauradas, encontram-se com algumas lacunas, especialmente térmicas no bloco B e no pavilhão gimnodesportivo, onde estive mais envolvida, em que, por exemplo, nas estações do ano mais quentes as salas de aula e o pavilhão encontram-se com temperaturas bastante elevadas e nas mais frias com temperaturas muito baixas, sendo assim por vezes um ponto negativo. Algumas das salas de aulas onde lecionei, apresentaram outros aspetos adversos em relação ao conforto aos alunos, já que se mostravam pequenas para o número de alunos que compunham as turmas, principalmente as que frequentavam os cursos profissionais, uma vez que eram constituídas por mais de 21 alunos cada uma, e ainda pela estatura das suas mesas, uma vez que detinham uma estrutura abaixo daquela que é desejada para alunos do 10º e 11º anos de escolaridade.

Este possuiu ainda várias áreas de lazer assim como espaços talhados para a prática desportiva.

Em relação à Educação Física e à prática de desporto, para além do pavilhão polivalente, esta detém ainda de três campos de jogos exteriores onde é possível realizar-se diversas atividades desportivas, tanto em contexto de aula, como de lazer nos intervalos escolares e ainda extracurriculares, tais como, jogar futebol, andebol, basquetebol, *badminton*, e o corta-mato escolar, respetivamente.

A nível de material, o pavilhão gimnodesportivo encontrava-se bem munido, desde raquetes de *badminton/speedminton* e ténis, de colchões de queda, material para as diferentes disciplinas da ginástica, de bolas para as distintas modalidades, coletes, sistema de som, entre outros, sendo este um aspeto bastante positivo pois possibilita a abordagem de um vasto leque de modalidades, permitindo, a nós, professores de Educação Física, uma grande possibilidade de escolha e especialmente aos alunos, uma maior vivência nas diversas modalidades, contando assim para um amplo e diversificado currículo.

Contudo, muito do material disponível já possuía um longo tempo de utilização, encontrando-se por vezes num estado razoável/mau, assim como o piso do pavilhão gimnodesportivo, que, devido aos longos anos de utilização e à pouca manutenção, onde por vezes, nos dias de chuva se tornava escorregadio devido à queda de água provinda do teto, mostrava-se como um fator limitativo para prática de alguns exercícios.

Ressalvando os aspetos anteriormente mencionados, o *roulement* de espaços no pavilhão, como muitos colegas desta profissão encontram como um contratempo devido ao pouco espaço que têm disponível para a lecionação de algumas modalidades em conformidade com número elevado de alunos que compõem as turmas, para mim foi um aspeto bastante tranquilo, uma vez que este se encontrava apenas ocupado por outra turma no primeiro tempo da minha aula, sendo que no segundo poderia utilizar as instalações na sua totalidade.

Em relação aos recursos humanos, esta emprega pessoas extremamente corteses, acolhedoras e prestáveis que facilitaram e me auxiliaram na minha integração na sua comunidade. O grupo de Educação Física, onde se encontrava também a minha Professora Cooperante, foi sem dúvida fulcral nesta minha primeira experiência enquanto professora. Este grupo, repleto de professores extremamente profissionais e competentes, dotados de muitos conhecimentos e experiências, apoiaram-me de uma forma exemplar, fazendo-me sempre chegar novos e variados saberes, práticas e estratégias, que foram constantemente uteis para a minha formação, tornando-se assim num dos principais intervenientes no meu processo formativo.

No tocante aos funcionários do pavilhão, os quais convivi mais, o pavilhão dispunha de dois funcionários, uma senhora (D. Isabel) e um senhor (S. Carlos), que faziam o controlo dos espaços e alunos no balneário, zelando pela preservação do material e do espaço e sequente controlo e segurança.

Apesar de muitos aspetos negativos que esta escola apresenta devido aos seus longos anos de existência, alguns descritos ao longo deste texto, esta foi uma instituição que me acolheu muito bem, que me auxiliou sempre que necessitei de qualquer tipo de apoio e que foi primordial para a construção da minha identidade profissional e para a minha formação enquanto professora principiante.

“As escolas cooperantes, enquanto espaços socializantes para a profissão, emergem como elementos importantes nos processos de construção identitária dos estudantes estagiários”. (Batista, 2014, p. 24)

2.2.2. A minha turma (de EF)

A minha turma.

A minha primeira turma, aquela que nunca hei-de esquecer e que irá ter sempre um lugar no meu coração, pois será para sempre a primeira.

Quando falamos em escola, educação ou ensino, o nosso pensamento e o nosso discurso acabam por se remeter inevitavelmente para os seus principais agentes – os alunos e os professores.

O que era a escola se não existissem alunos? E o que era essa mesma escola se não existissem os professores? Estes desenvolvem uma relação de simbiose, em que ambos não conseguem nem podem subsistir um sem o outro.

Tudo que envolve a docência e neste caso o estágio profissional, compromete esta relação, tendo assim os alunos um papel crucial em todo o processo da construção da profissão docente.

Dando então início o ano letivo, em reunião de núcleo de estágio com a Professora Cooperante, fiquei a conhecer, embora de uma forma resumida e

verbal, a turma que iria ficar ao meu encargo, onde desempenharia pela primeira vez as funções de docente, cabendo-me o árduo e nobre papel de contribuir para a sua formação, tanto individual como globalmente, enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade em constante evolução.

Essa turma do 11º ano, composta inicialmente por 21 alunos, onde a maioria pertencia ao género masculino (18) e apenas três ao género feminino, frequentava o Curso Profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Esta apresentava uma grande taxa de reprovações (11 alunos repetentes), encontrando-se assim a faixa etária compreendida entre os 16 e os 19 anos, no início do ano letivo.

Sendo justamente aquele grupo de alunos, que seriam o ponto central de toda esta minha nova experiência de estágio profissional e tendo eu apenas mais quatro anos do que alguns alunos, uma estatura relativamente baixa e sabendo do escasso conhecimento que possuía acerca daquele ensino, todas estas informações incitaram em mim uma grande inquietação, nervosismo e insegurança, fazendo-me julgar que não estaria à altura daquela tarefa.

Todavia, após conhecer a turma, fiquei desde logo empolgada. Esta era constituída na sua maioria por alunos que praticavam algum tipo atividade desportiva, de forma regular, fora do contexto escolar, sendo este um dado extremamente importante para a minha atuação enquanto professora de EF naquela turma, pois demonstrava que os alunos possuíam, à partida, uma grande predisposição para a prática desportiva, deixando ao meu encargo um grande desafio.

“A análise dos pressupostos dos alunos – em conhecimentos, em capacidades e habilidades – constitui por isso uma tarefa principal para o estabelecimento da estratégia do professor. Ajuda a fixar os pontos fulcrais do conteúdo e da educação numa dada turma. Com base nela pode também o professor adotar medidas de diferenciação no ensino”. (Bento, 2003, p. 33)

Era evidente a boa condição física da maioria dos alunos em praticamente todas as modalidades que lecionei, contudo nem todos tinham o mesmo nível de desempenho. Como em muitas outras, a turma continha vários níveis de desempenho motor. Existia um grupo de alunos bastante bons, um grupo mais reduzido que embora pudessem evoluir e ter uma melhor prestação, eram bastante desinteressados mostrando um nível mediano, e ainda dois alunos em que eram evidentes, a nível físico, algumas necessidades especiais, perfazendo então o nível mais baixo.

Estas especificidades fizeram com que todos os planeamentos que realizei, anual, de unidade didática e particularmente de aula, detivessem de uma atenção acrescida e de uma grande especificidade e exigência relativamente ao nível dos alunos e ao que constava nos programas de EF inerentes aos CP.

Coube-me uma abordagem criativa perante esse mesmo planeamento, que respeitasse todos os níveis dos alunos. A minha prestação orientou-se assim sempre, para o aperfeiçoamento das capacidades motoras e das habilidades técnicas dos meus alunos, na busca constante do progresso e evolução de todos.

O comportamento por sua vez, era a sua pior característica, sendo este um assunto que fez “correr muita tinta” nas minhas reflexões, tal como se verifica no excerto seguinte que retirei de uma das minhas reflexões, presente no meu diário de bordo:

“... embora os alunos demonstrem uma boa predisposição para a prática (...) o seu comportamento acaba por os prejudicar. Sendo este um aspeto que tem sido mencionado pelos vários professores da turma, também continua a ser um dos fatores que mais me tem entristecido e aborrecido na minha aula”.
(Diário de bordo, 17 de janeiro de 2018)

A procura de soluções para poder melhorar o mau comportamento da turma resultou numa grande variedade de estratégias utilizadas, desde conversas com a turma na tentativa de os chamar à razão, à atribuição de castigos como ir-se sentar, contudo percebi que nenhuma destas estratégias estava a ter o resultado esperado. Percebi então que o problema poderia ser

meu, na escolha e na aplicação dos exercícios que planeava, uma vez que estes deveriam ter como características uma grande intensidade que os envolvessem significativamente a nível motor e com tempos de espera bastante reduzidos, não permitindo assim a ocorrência de situações indesejáveis.

Assim, com o tempo, com o ganho de experiência, com paciência e determinação, na constante procura de me superar e para para poder proporcionar aos meus alunos um ensino-aprendizagem de excelencia tudo se acabou por resolver:

“O aspeto que mais se fez realçar (...) foi o comportamento dos alunos. Esta situação, de comportamentos inapropriados ou desviantes pela parte de alguns alunos da turma, tem-se feito notar em muitas das minhas reflexões, onde tenho vindo a procurar solucionar este aspeto com a aplicação de algumas estratégias. Nesta aula optei então pela escolha de exercícios bastante dinâmicos, com curtos tempos de espera, que mantivessem os alunos em constante movimento e empenhados na tarefa, evitando assim situações de comportamentos inapropriados ou desviantes. O resultado, para minha surpresa, foi bastante positivo e pude começar a notar uma significativa melhoria. Os alunos mostraram-se sempre empenhados na tarefa, não existindo tempo para eventuais comportamentos impróprios.” (Diário de bordo, 9 de fevereiro de 2018)

Os meus alunos foram sem dúvida, a peça central de todo o processo da minha construção docente. A mim, na qualidade de sua professora coube-me então o árduo e nobre papel de os formar individual e globalmente enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade.

Tive a sorte de iniciar a minha prática profissional com uma turma constituída com alunos educados, atenciosos e divertidos, dotados de uma excelente predisposição para a prática, o que me desafiou todos os dias para levar os melhores exercícios, que acompanhassem o seu alto nível de desempenho e exercitação, e que ainda, apesar de me terem aborrecido inúmeras vezes devido ao seu comportamento desadequado, sempre me

respeitaram e acataram as minhas instruções, turma esta que irá ter sempre a característica de terem sido os “meus primeiros alunos”.

2.2.3. O meu núcleo de estágio

“ ... o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes-estagiários, professor cooperante e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os estudantes estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”. (Batista & Queirós, 2015)

2.2.3.1. Os colegas de núcleo de estágio

Chegado o dia em que tomava conhecimento da escola que me iria acolher para realizar o meu estágio profissional, surgia também o momento de saber quais os colegas de mestrado que iriam formar juntamente comigo o núcleo de estágio da Faculdade de Desporto, naquela instituição escolar.

Soube então que ao longo daquele ano letivo iria trabalhar juntamente com dois colegas do género masculino, que, dado ao facto de termos realizado a nossa primeira formação académica noutra instituição, não tínhamos uma relação muito próxima.

O meu núcleo de estágio, ou também conhecido como comunidade de prática (segundo alguns autores), ficou assim constituído por mim, pelos meus dois colegas e pela professora cooperante.

Segundo Souza-Silva & Davel (2007) as denominadas comunidades de prática, designam-se como um grupo de pessoas que partilham conhecimentos, vivências e experiências, pressupondo aprendizagens através dessa experiência com outras pessoas nos locais de trabalho (Cardoso, Batista, & Graça, 2014).

A partilha desse mesmo conhecimento através das relações mútuas, leva à construção de um conhecimento coletivo, proporcionando ainda o

desenvolvimento de novos posicionamentos em relação a algum assunto provinda da apropriação de diferentes discursos (Cardoso, Batista, & Graça, 2014).

Ao longo do primeiro ano de mestrado sempre ouvi os meus colegas que já se encontravam a realizar estágio a debruçarem-se acerca da importância que os seus colegas de núcleo de estágio detinham durante aquele ano. Referiam que daquele grupo, que muitas vezes não se conhecia, resultavam grandes amizades tendo na sua génese o apoio e o companheirismo mútuo que existia entre eles, da troca de opiniões, experiências e dicas, que se revelavam fulcrais no decurso do estágio, e no processo de construção da docência.

Segundo Cardoso, Batista, & Graça (2014) a aprendizagem realizada *“nas comunidades de prática, como por exemplo, aprender a ser professor, é entendida como resultante da interação e da coparticipação entre os pares”*.

Mencionavam também que, tratando-se o ano de Estágio Profissional de um ano em que tudo é novo para nós estudantes estagiários, em que ocorrem inúmeras mudanças e transformações que acabavam por nos marcar, e em certos momentos de uma forma negativa, os colegas de estágio, por estarem lá naqueles precisos momentos, consistiam muitas vezes, como o primeiro apoio e o primeiro braço amigo que detinham.

Eram então estas as concepções que detinha, aquando do início do meu estágio profissional, acerca do papel que o núcleo de estágio poderia ter nesta minha nova experiência.

Contudo, como todos os contextos e experiências de estágio são distintos, no meu caso em particular o núcleo de estágio mostrou-se pouco relevante para a minha formação enquanto professora.

O facto de serem ambos trabalhadores estudantes, e adaptaram os seus horários escolares em conformidade com os seus horários de trabalho, fez com que logo após terminarem as aulas, se deslocavam para o seu trabalho. Não sendo também os nossos horários de lecionação compatíveis, e de partilharmos apenas os momentos em que reuníamos com a Professora Cooperante e quando realizávamos atividades em conjunto, como por exemplo o corta-mato

escolar, fez com que houvesse um escasso tempo para convívio, resultando numa pouca partilha de experiências e opiniões, e de pouco tempo para a construção de uma relação de amizade.

Não obstante, apesar do referido, sempre que necessitávamos de algum tipo de auxílio uns dos outros, sempre nos mostramos dispostos a ajudar e a apoiar naquilo que fosse necessário.

Compreendo então a importância que o núcleo de estágio poderia representar para nós estudantes estagiários em contexto de prática, pois, estando todos inseridos no mesmo contexto de prática, perante uma construção da profissão e da identidade docente, e não sendo este processo de todo fácil, este grupo pode contribuir fulcralmente para essa mesma construção. Tal como refere Cardoso, Batista, & Graça (2014), é possível ver emergir o tipo de professores que queremos ser, na medida em que as transformações pessoais e profissionais que ocorrem em nós resultam, ou podem resultar das interações estabelecidas na comunidade de prática da qual fazemos parte.

Todavia não podendo eu dizer que este deteve de um grande contributo para a minha formação durante este ano de estágio, só posso referir que, apesar de tudo, os meus dois colegas foram parte integrante desta experiência profissional.

2.2.3.2. As Professoras: Cooperante e Orientadora

A FADEUP para operacionalizar a nossa prática de estágio supervisionada enquanto estudantes de 2º ano de mestrado em EEFEBS, estabelece protocolos com uma rede de escolas, denominadas de cooperantes, incluindo-se nestas a escolha de um professor/a cooperante, experiente e que exerça a sua função na área da Educação Física, tendo este como principal função orientar o trabalho do grupo de estudantes estagiários que ficar colocado naquela escola (núcleo de estágio) (Batista & Queirós, 2015).

“O PC acrescenta à sua função normal de professor os papéis e funções de apoio e coordenação do trabalho dos estagiários” (O’Brian et al. 2007, cit. por Silva, Batista, & Graça, 2014)

São-nos então atribuídos, no início do estágio profissional, dois professores, um da escola onde ficarmos colocados (Professor Cooperante) e outro da faculdade (Professor Orientador), que desenvolverão um trabalho mútuo, tendo como encargo a supervisão da nossa prática pedagógica, ou seja, o acompanhamento, a orientação e a avaliação desse processo de estágio (Rodrigues, 2015). E para que tudo decorra pelo melhor e para o bem do estagiário, estes devem desenvolver um trabalho de acompanhamento muito próximo, em constante permutação.

Embora os meus colegas de núcleo de estágio tivessem detido um papel pouco fulcral na minha formação, como já aludi no ponto anterior deste relatório (3.5.2), não posso referir o mesmo em relação às professoras que me orientaram, que faziam também parte da minha comunidade de prática.

Segundo refere Batista & Queirós (2015), o PC assume um papel preponderante na condução do EP, nomeadamente no acompanhamento do EE. Como tal, sem retirar a importância devida à Professora Orientadora, a Professora Cooperante, sendo aquela que esteve presente e que me acompanhou todos os dias do meu estágio, assumiu sem dúvida, um papel muito importante na minha formação e na minha construção identitária nesta fase inicial da profissão docente.

O facto de ter ficado encarregue a turmas do ensino profissional, o qual possuía pouco conhecimento, fez suscitar muitas inseguranças e inquietações num momento inicial. Foi então a PC, com a sua calma e experiência que me tranquilizou e apoiou em tudo que necessitei para ultrapassar aquele “choque com a realidade”, fazendo-me passar muito do seu conhecimento e experiências.

Era então a ela que recorria na primeira instância quando alguma coisa não corria tão bem, ou quando sentia dificuldades em relação a algum assunto, por exemplo, na realização do planeamento das aulas dos módulos teóricos, uma vez que era fornecido um escasso suporte teórico pelo sistema educativo acerca da matéria a abordar nestas disciplinas, entre muitos outros desafios me foram surgindo.

Esta mostrou-se sempre disponível para me auxiliar, cumprindo, sem dúvida, a sua “missão” enquanto PC, nas palavras de Silva, Batista, & Graça (2014), de me orientar a encontrar o meu caminho na profissão.

A PO embora mais afastada do dia-a-dia da escola, sendo uma pessoa extremamente sábia, foi também uma grande fonte de conhecimentos, que me proporcionou uma grande aprendizagem através das inúmeras conversas formais e informais, das reuniões, onde se falavam assuntos extremamente importantes da educação física e do seu ensino.

De acordo com as palavras de Rodrigues (2015), os orientadores deverão facilitar o nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários, ajudando-nos a ensinar e a tornarmo-nos bons profissionais. Por conseguinte, só posso referir que as minhas professoras, cooperante e orientadora, alcançaram esse objetivo, fazendo-me apropriar de muitos dos conhecimentos e capacidades que me caracterizam hoje, e principalmente ganhar um gosto ainda maior por esta profissão.

CAPÍTULO III

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

CAPÍTULO III – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. Realização da prática profissional

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é composta por três grandes áreas de desempenho, sendo elas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e por último a Área 3 – Desenvolvimento Profissional; que serão minuciosamente descritas nos pontos subsequentes.

O presente capítulo pretende elencar as minhas experiências, desafios e dificuldades vividas enquanto Estudante Estagiária no âmbito da PES e das suas áreas de desempenho, assim como a forma como as ultrapassei e me superei.

3.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1)

“A teoria do planeamento de processos de ensino e aprendizagem é parte integrante da teoria do ensino ... “
(Bento, 2003)

Em praticamente tudo que fazemos na nossa vida, detém de qualquer tipo de planeamento e organização, mesmo que não seja algo muito estruturado ou formal.

Fundamentalmente no ensino é fulcral que este detenha de um planeamento organizado, que tenha um princípio, um meio e um fim, com objetivos bem claros daquilo que se quer atingir ou de onde se quer chegar, para que o processo de ensino-aprendizagem, que decorre entre os professores e os alunos, não seja algo se dê ao acaso, sem intenção e sem finalidades.

No caso do Desporto, os treinadores ou os professores, para cada treino ou aula que lecionam, elaboram um planeamento, embora muitas vezes seja informal, escrito num bloco de notas ou apenas pensado, tendo sempre como objetivo a melhoria dos seus atletas ou alunos e para conseguir alcançar o objetivo a que se propõe.

Cabe assim aos professores, proporcionar e orientar o melhor ensino-aprendizagem aos seus alunos, repleto de intenção, sendo essencial que este detenha de um planeamento estruturado, coerente e fundamentado, com uma finalidade bem clara, para que aquando da avaliação possa verificar se o seu objetivo foi cumprido.

É então no desempenho desta área (Área 1), que se dá a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, sendo esta a que mais nos envolvemos neste ano de estágio enquanto professores estagiários e a que mais nos inquieta e desafia.

3.1.1. Conceção Do Ensino e da Aprendizagem (as aulas “práticas” e as aulas “teóricas”)

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas do ensino ...” (Bento, 2003)

Uma das primeiras tarefas do Professor no início de cada ano letivo é a conceção do ensino. Fazendo um breve analogia entre o papel do professor e o da escola com um cozinheiro e o seu restaurante: a instituição escolar equipara-se ao restaurante; o professor ao cozinheiro (ambos detêm as competências necessárias para o exercício daquela profissão); os clientes do restaurante aos alunos da instituição escolar onde se insere o professor; o cardápio do restaurante assemelha-se aos projetos educativos e curriculares da escola, às suas intenções pedagógicas, àquilo que quer fazer chegar aos seus estudantes, assim como o seu plano anual de atividades; e a conceção do ensino realizada pelos professores, pode ser comparada com o cozinheiro que

irá exercer a sua profissão num determinado restaurante e para tal, deverá conhecer primeiramente, qual o cardápio daquele restaurante, assim como o seu modo de funcionamento, o tipo de clientes que pretende receber e os utensílios que dispõe, para poder posteriormente, adquirir os ingredientes necessários para confeccionar as refeições.

E assim acontece com os professores, mas na conceção e preparação do ensino que quer providenciar aos seus alunos, naquela instituição escolar em particular.

Durante a minha prática pedagógica realizei dois tipos de conceção do ensino. Uma direcionada para o planeamento da EF (prática) e outra para as disciplinas que apresentavam uma componente maioritariamente teórica e expositiva (de sala de aula), que serão seguidamente descritas.

No tocante à EF, e como exposto no ponto 2.1.3 (onde é relatada a importância da Educação Física), esta tem vivenciado tempos difíceis no tocante à sua relevância e contributo para o currículo escolar dos alunos. Segundo Graça (2014), num entendimento liberal da educação, a Educação Física é colocada nas margens da educação e, embora comporte processos de aprendizagem, estes são considerados de menor estatuto comparando com outras disciplinas do currículo, como sendo os processos de socialização, de treino ou preparação vocacional.

Nas palavras de Graça (2014, p. 119), *“a educação física carece da palavra certa e convincente de quem por ela interceda para a ajudar, de quem por ela fale para justificar, de quem por ela aja para a defender ... querem-na séria e grave, eficiente e confiável, erudita e científica, útil e válida”*.

Para a legitimar, quanto à sua sustentabilidade, ao seu valor educativo e ao seu contributo, para o seu revigoramento e à sua missão formativa no currículo (Graça, 2014), um dos argumentos mais fortes refere-se àquilo que a distingue e que a torna tão relevante quanto às demais disciplinas do currículo escolar. Isto é, compreende-se que esta é a disciplina, a única, que trabalha com o corpo, onde o Desporto se torna a sua matéria, na forma de o trabalhar e de o desenvolver, promovendo uma educação e uma cultura corporal, que

contribuirá para a formação integral dos alunos, sustentando assim o objetivo da educação e conseqüentemente, da escola.

“O sistema educativo e desportivo deve ter um papel decisivo no desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento de competências de vida e no desenvolvimento moral e do caráter dos participantes que lhe são confiados.” (Rosado, 2009)

Para que assim seja, importa que as suas aulas sejam repletas de conteúdo, com objetivos bem claros e precisos daquilo que se quer atingir e onde se quer chegar, tendo em conta as particularidades dos estudantes, assumindo assim, aqui, o professor de EF um papel de extrema importância na legitimação desta disciplina. Tal como refere Graça (2014), *“... as concepções, os papéis e as avaliações dos diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, pode gerar conhecimento de grande relevância para a melhoria do ensino e para uma melhor compreensão do potencial educativo das matérias de ensino”*.

O professor, segundo Bento (2003), desempenha o papel de guia da educação dos alunos, pois é ele que organiza o processo de educação, conduz e direciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos estudantes.

As escolhas que faz a nível do planeamento e da realização comprometem de modo direto o processo de aprendizagem dos estudantes. Como tal, para dar a melhor resposta a essa responsabilidade social, e relativamente à EF, para que tenha aulas lotadas de aprendizagens e repletas de sentido, o professor deve conceber o seu ensino sempre com um alto grau de exigência, que leve os seus alunos para outro patamar, para outro nível de aprendizagem, aperfeiçoando-os e melhorando-os.

Não pode, então, o pedagogo, como refere Bento (2014), cair na tentação de nivelar por baixo a sua prática pedagógica, isto é, de definir o nível do ensino e da aprendizagem a partir de um pressuposto acerca do contexto

escolar da instituição onde está inserido ou das problemáticas dos seus estudantes.

Relativamente à minha prática pedagógica, muitos dos alunos da turma a que lecionava EF eram repetentes e alguns com problemáticas sociais consideráveis, que originavam algum insucesso escolar nas várias disciplinas, contudo, demonstravam um bom nível de desempenho motor e um gosto pela disciplina de EF, e dessa forma, desde cedo, até pelas conversas iniciais com a Professora Cooperante acerca da turma de EF, compreendi que o grau de exigência que iria definir teria de ser elevado. Ainda pelo facto de ser uma turma do curso de gestão desportiva, que em tudo estava ligado ao desporto.

Todavia, antes da análise da turma, importa que o professor conheça primeiramente o seu envolvimento, isto é, que conheça o contexto da escola, quais os seus projetos educativos e curriculares, (a nível de escola, da turma e de departamento) o modo de funcionamento e ainda, a(s) turma(s) que vai ficar encarregue, de forma a perceber qual é o seu propósito e quais os seus objetivos perante a população estudantil que nela reside e para que possa planear o seu ensino de qualidade e de forma coerente para com o que a escola pretende.

O currículo *“consiste num conjunto de ações e discussões que têm como objetivo a formação dos alunos, pelo que importa que este tenha em conta o contexto em que se aplica, funcionando como um cartão de identidade de uma determinada escola, seus alunos e professores.”* Alexandre Pinto⁴.

A primeira tarefa de conceção do ensino que realizei consistiu então, na análise detalhada do funcionamento da escola através da leitura dos seus Projetos Educativo e Curricular, do seu Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades. Conquanto, na primeira reunião com a PC tomei conhecimento que iria ficar encarregue a turmas de Cursos Profissionais, o que me obrigou, também, à realização da análise do Regulamento dos Cursos Profissionais que vigorava naquela escola, assim como da sua estrutura, organização e do seu funcionamento.

⁴ In documentos de apoio teórico, fornecidos pela Professora Paula Batista no âmbito da unidade curricular de Desenvolvimento Curricular em Educação Física, pertencente ao primeiro ano do MEEFEBS no ano letivo 2016/2017

A tomada de conhecimento acerca das características da escola e a interiorização e compreensão das tarefas que teremos de desempenhar causam inquietações e alguma tensão na fase inicial da profissão docente. Segundo Queirós (2014), o primeiro contacto com a prática pode desencadear bastantes dificuldades e sentimentos negativos, como o medo e o receio de falhar.

Pondo isto, a entrada na profissão não é um processo simples nem fácil para nós enquanto iniciantes na docência, pelo contrário. Tal como refere ainda Queirós (2014), “*a entrada no ensino é ... repentina e abrupta*”. E, para mim, o momento em que tomei consciência da minha realidade, isto é, do contexto de ensino onde teria que realizar a minha PES, não foi um momento feliz na fase inicial da minha prática pedagógica.

3.1.1.1. O choque com o real

Tal como tenho vindo a referir ao longo deste relatório, após conhecer o meu contexto e saber que iria realizar a minha PES em turmas de cursos profissionais, e ainda, que a minha lecionação não contemplava apenas a lecionação de aulas de EF, mas também de teor fundamentalmente teórico (de sala de aula), originou o afamado “choque com a realidade”, que me levou a querer desistir na fase inicial do estágio profissional.

Este foi, sem dúvida, um grande choque para com a minha realidade, pois nada do que ira ser efetivamente a minha realidade constava naquilo que tinha idealizado. Para Queirós (2014) o “choque com a realidade” é uma expressão vulgarmente utilizada para se referir à situação que os professores passam no primeiro contacto com a docência, “*quando os dilemas vividos assumem uma dimensão assustadora, fruto muitas vezes de um distanciamento entre o idealizado e o realmente vivido*”.

Sabia que, possuía um conhecimento escasso acerca dos cursos do Ensino Profissional e por isso, se a conceção do ensino é algo, que já por si é custosa para os professores em geral mais experientes, para os que estão a iniciar a profissão transfigura-se em algo de difícil elaboração, pois, é uma tarefa que nunca antes tínhamos realizado e que carece de mais tempo do que

aquele que é disponibilizado. Para estas turmas, a preparação do ensino tornou-se assim, em algo assustador. Olhava para esta situação como algo com bastante complexidade, pois acrescia o facto de ter de conceber um planeamento para aulas de cariz exclusivamente teórico, para além das aulas de EF.

Tinha pouca experiência de prática profissional, pois apenas tinha experienciado a lecionação de aulas no contexto das didáticas do MEEFEBS, onde lecionava as aulas em conjunto com os colegas de grupo e, no âmbito do terceiro ano de licenciatura, tinha sido instrutora de aulas de grupo num ginásio no decorrer da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional.

Tendo conta o aspeto supracitado, o facto de ter de dar aulas num contexto exclusivo de sala de aula, ao qual possuía ainda menos experiência (ou nenhuma), dado que a minha formação académica se orientou para a disciplina de EF, que, como sabemos, possui a característica única de ensinar através do corpo, exercitando-o por intermédio da prática desportiva, dando-lhe uma componente quase exclusivamente prática, tornou-se assustador.

A estes dois fatores, acrescia também o reconhecimento de que a minha base de formação tinha sido fraca a nível de conhecimentos teóricos, saberes estes que considerava imperiais para poder desempenhar aquela tarefa com eficiência e qualidade. Como refere Flores (1999), (cit. por Queirós, 2014) “*as causas deste choque podem ser diversas: ... formação inicial menos relevante e apropriada às exigências da profissão*”.

Complemento o exposto com um excerto retirado do meu diário de bordo, na fase inicial do estágio profissional:

“... tem sido um processo bastante interessante e curioso, uma vez que um dos meus grandes choques com a realidade nesta experiência de Estágio Profissional, deparou-se exatamente com o compromisso da lecionação de aulas teóricas. Este desafio deixou-me nervosa e insegura, uma vez que era uma tarefa que não estava habituada a realizar, nem me sentia segura de mim mesma para conseguir transmitir os meus conhecimentos de uma forma mais objetiva, dentro de uma sala de aula diante dos alunos.” (Diário de bordo, 10 de outubro de 2017).

Fiquei então com duas turmas do curso profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Uma turma de 10º e outra de 11ºanos.

Pelo exposto, para poder desempenhar a primeira tarefa enquanto professora, tornou-se importante perceber, então, em que consistiam os Cursos Profissionais, o seu propósito, o seu funcionamento e a organização do seu ensino (estrutura modular).

3.1.1.2. Entendimento (geral) do Ensino Profissional

O Ensino Profissional surgiu, segundo Azevedo (2008), como uma nova oferta educativa para as escolas secundárias, vista como uma “importante inovação social e educacional” para fazer face ao abandono escolar precoce. Os cursos profissionais poderiam então, consistir como uma *“janela de esperança, um novo campo de oportunidades de orientação para a vida escolar e profissional e um trampolim para muitos adolescentes ganharem autoestima de exercício de uma cidadania ativa e responsável ...”* (Azevedo, 2008), evitando assim que a taxa de desistência escolar continuasse a aumentar e que após o término da escola, para aqueles que não ingressassem no ensino superior, tivessem algum tipo de formação profissional, sendo a sua introdução no mundo do trabalho um processo mais simples.

Sendo este um projeto inovador, a sua organização curricular evidenciase como aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo de hoje, centrando os seus objetivos gerais para os estudantes na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento das capacidades psicomotoras, na promoção da curiosidade, do poder interrogativo, da iniciativa, do engenho e da resolução de problemas e ainda, na promoção de atitudes cooperativas e responsáveis. Desta forma pressupõe, o desenvolvimento dos estudantes ao nível das suas capacidades integrais, do ser pessoa e ainda, do ser trabalhador.

No seu plano de estudos comparecem, como os restantes cursos do ensino secundário, disciplinas das três componentes: sociocultural, científica e tecnológica como a Língua Materna (Português), Língua Estrangeira, Matemática, entre outras. Contudo, aquilo que distingue esta tipologia de

ensino dos demais é a sua forte ligação ao mundo do trabalho. Cada curso possui uma vertente curricular e uma estrutura pedagógica dirigida particularmente para o desenvolvimento das competências necessárias dos estudantes para o exercício daquela área profissional em particular. Como tal, as suas unidades de aprendizagem, possuem uma componente operacional bastante mais prática e objetiva comparativamente aos cursos tecnológicos do secundário.

Era e é, então, objetivo deste ensino proporcionar melhores aprendizagens, respeitando as especificidades, as necessidades e os ritmos dos estudantes (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), assim como, promover *“nos alunos o gosto pelo estudo e pelo trabalho e, desse modo, para alcançarem níveis elevados de sucesso escolar”* (Azevedo, 2008).

Para que esses ritmos sejam respeitados, esta tipologia de ensino é composta por uma estrutura modular. Para Azevedo (2008), *“a adoção do “sistema modular” nasceu da necessidade de adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo desenvolver percursos individuais diversificados, de modo a criar condições para que todos, no final, pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados, o sucesso escolar real”*.

Contrariamente à organização disciplinar que se observa nos cursos tecnológicos e humanísticos, os cursos profissionais organizam-se por áreas disciplinares que são compostas por diversas unidades de aprendizagem denominadas por módulos, daí o conceito de “estrutura modular” deste ensino. Parte-se do conceito de módulos, como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem a um aluno, ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

Este é um conceito bastante otimista, do ponto de vista da inovação pedagógica e educativa para a organização do sistema educativo, uma vez que

este tipo de estruturação do ensino possui projetos educativos diversificados, que permitem e determinam que os ritmos e as individualidades dos alunos sejam respeitadas. Todos têm o seu tempo de aprendizagem e de progressão, motivados pelos seus interesses e objetivos da vida social presente e futura, o que faz com que sejam os alunos, no ensino profissional, os responsáveis pelo seu percurso formativo, sendo permitido que escolham o momento, pelo qual se sintam preparados para serem avaliados.

Os alunos podem, assim, desenvolver percursos individuais diversificados, contudo, no final, é esperado que todos tenham efetivamente aprendido e desenvolvido as suas competências naquela área, o que não se verifica no ensino regular. Ou seja, neste último, as matérias são ministradas da mesma forma para todos os alunos, todos têm de as aprender no momento em que são abordadas e todos são avaliados no mesmo momento, contudo como sabemos, todos somos diferentes, dando assim os cursos profissionais um grande avanço formativo em relação aos restantes.

“A organização modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo das escolas profissionais: “tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar, o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.” (GETAP, 1992:15) (cit. por Azevedo, 2008).

Para que esta proposição ocorra, o professor deverá desempenhar um papel primordial na formação dos estudantes. É esperado que os professores destes tipos de cursos (profissionais), possuam um saber científico, tecnológico, técnico e pedagógico (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), que os permita providenciar um ensino-aprendizagem de

qualidade, pois tal como tenho vindo a referir, ninguém pode ensinar o que não sabe. É pretendido que estes sejam os *“mediadores ativos, críticos, criativos e reflexivos do currículo, capazes de tomarem decisões autónomas e adequadas a cada nova e diferente situação, traçar novos percursos e avaliar os processos e os produtos da sua ação”* (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

Tal como é indicado no livro da Estrutura Modular nas Escolas Profissionais, realizado pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), um bom profissional, nesta outra forma de organização do ensino-aprendizagem, deverá criar dinâmicas geradoras de aprendizagens individualizadas, significativas e integradoras. Importa que incentive os saberes e os saberes-fazer dos alunos e que promova um desenvolvimento da criatividade, com recurso a instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de progressão dos alunos.

É então, desde cedo, no momento da conceção do ensino, que o professor deve construir o seu sucesso educativo, onde devem constar os princípios estruturantes, as finalidades, os critérios para a organização e articulação das componentes do currículo e as perspetivas de desenvolvimento curricular.

A primeira tarefa de conceção consistiu então na análise do projeto curricular dos cursos profissionais, geral e a que operava na escola em que estava inserida. Através deste, percebi quais as suas intenções educativas e o modo de as conseguir realizar na prática.

Segundo Azevedo (2008), o currículo destes cursos é um *“currículo comum capaz de incluir e generalizar, sem hierarquizar, a aquisição de competências, disposições e conhecimentos essenciais à produção e reprodução da vida social, incorporando concepção e execução, as dimensões mental e manual das actividades humanas, as aprendizagens ligadas ao corpo (ao sentimento) e ao intelecto numa mesma concepção de educação para todos.”*

Ao contrário de outros, este tipo de currículo tem em conta o processo, sendo por isso dada uma grande importância, não tanto àquilo que deve ser aprendido (os conteúdos a ensinar), mas à forma de como os alunos aprendem, de como é preciso ensinar e do que é preciso avaliar e quando avaliar. Daí surge a exigência que as decisões tomadas pelo professor devam ser realizadas antes, como um ponto de referência para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Esta forma de organização curricular possibilita, também, um desenvolvimento curricular aberto e flexível, tanto pela parte da escola como do professor, promovendo uma grande autonomia no tratamento e desenvolvimento das matérias, dada a interligação módulos, que permite desenvolver sequências alternativas, como na adequação dos mesmos às diferentes realidades do curso, do meio e do tecido socio-económico-cultural (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

Os pedagogos dispõem, então, de uma autonomia pedagógica, no processo do desenvolvimento curricular, nas atividades educativas e no processo de avaliação do ensino, adaptadas às características da escola e dos alunos. A organização das matérias de ensino, a forma de as tratar e de as desenvolver, e ainda a adoção de um estilo de ensino com uma componente mais teórica ou mais prática, é uma escolha sua em conformidade com a comunidade educativa do ensino profissional.

Assim sendo, este tipo de cursos detém, na grande maioria da sua organização, uma melhor intenção pedagógica quando comparado com o ensino regular, tanto ao nível da conceção do ensino (pensada no processo), da realização (adequada e (re)pensada para as individualidades) e da forma de avaliação (avaliação contínua; metodologias diversificadas e adequadas à diversidade de alunos). Assim como a sua formulação, sendo muito mais eficaz do ponto de vista educacional, providenciando oportunidades e aprendizagens para todos, ninguém “fica para trás”, através da sua organização flexível, o professor pode assim individualizar o seu ensino e oportunizar as mesmas oportunidades para todos.

Concluindo esta sinopse acerca do ensino profissional nas palavras de Azevedo (2008), este ensino *“configura um paradigma inovador de educação e formação, que se rege por uma nova relação entre o Estado, as escolas e os atores sociais locais, que se baseia na confiança entre todos os intervenientes e na cooperação e iniciativa criadora da sociedade civil, que se sustenta na liberdade, autonomia e responsabilidade dos profissionais de educação e formação e de todos os atores localmente implicados, que aposta numa pedagogia de promoção efetiva do sucesso real de todos os jovens, construído sobre trabalho árduo e diário e com esperança no futuro e que ultrapassa a antiga e asfixiante hegemonia do modelo “liceal e académico” que impera no nível secundário e, finalmente, um tipo de escola que se aproxima de cada contexto e de cada aluno, como pessoa em pleno e progressivo desenvolvimento.”*

3.1.1.3. A superação do “choque” e a Conceção do Ensino

Pondo isto, a preparação do ensino nas unidades de aprendizagem modulares nesta tipologia de cursos (tanto teóricas como práticas), consistia em algo distinto daquilo que conhecia, daí o surgimento do choque para com a minha realidade.

A fase inicial, isto é, o processo de aceitação e interiorização desta nova realidade não foi fácil. Contudo, após várias conversas com a Professora Cooperante acerca do funcionamento destes cursos e de me procurar familiarizar melhor acerca da organização e estruturação do ensino profissional, percebi que esta seria uma boa oportunidade para aumentar o meu repertório profissional, onde podia gozar de uma autonomia pedagógica que noutro tipo de cursos não seria igualmente possível.

Após perceber as intenções curriculares e pedagógicas dos cursos profissionais, assim como a sua organização e estruturação do ensino-aprendizagem, identifiquei-me desde logo com o mesmo, sendo o seu propósito pedagógico e educativo, na sua generalidade, superior, comparativamente aos restantes cursos, uma vez que pressupõe que as práticas de ensino-aprendizagem se devem ajustar *“às necessidades dos*

alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo imposto por uma progressão normativa” (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

Foi assim, aos poucos, que aquele “choque” maior e “revolta” inicial começaram a tornar-se num desafio, tanto ao nível da minha superação pessoal, pela falta de confiança, de experiência e de conhecimentos necessários para estar a altura daquele encargo, como profissional.

Dando assim seguimento ao meu estágio profissional, e após realizar uma leitura acerca do funcionamento dos cursos profissionais, importava perceber, então, qual o projeto curricular daqueles cursos na minha escola cooperante, e saber qual a primeira conceção de ensino que a professora cooperante tinha realizado. Isto é, a escolha e a organização modular que iriam ter as disciplinas do curso, que iria lecionar.

Após a PC distribuir as suas turmas por nós, os três elementos do núcleo de estágio da FADEUP, eu fiquei responsável por lecionar EF na turma do 11ºano do Curso Profissional de Apoio à Gestão Desportiva, sendo esta a minha turma residente. Contudo, sendo um curso inteiramente ligado ao desporto, a PC ficou também encarregue de lecionar as áreas disciplinares de Práticas de Atividades Físicas e Desportivas (PAFD) e de Gestão de Instalações Desportivas (GID) na turma do 11ºano e de PAFD na turma do 10ºano. Assim, realizamos uma distribuição equitativa pelos três dos vários módulos que estas disciplinas continham.

Na turma do 10ºano (turma partilhada), fiquei, então, encarregue de lecionar alguns dos módulos da disciplina de PAFD, sendo eles: Fisiologia do Esforço, Voleibol e Escalada.

E, na turma do 11ºano (turma residente), fiquei com a responsabilidade de lecionar a disciplina de EF e, tal como a anterior, fiquei também encarregue a módulos das disciplinas de PAFD e de GID, sendo eles: Basquetebol e Gestão de Ginásios e Centros de Lazer, respetivamente.

Para estas disciplinas, à exceção de EF, a PC optou por uma vertente educativa mais teórica, isto é, a leção das matérias dos diferentes módulos num contexto de sala de aula e com um processo de avaliação através de trabalhos de grupo. Contudo, gozava da autonomia para conceber

as atividades que pretendesse, podendo ter uma vertente mais prática (que exigisse a prática motora) dada a natureza das disciplinas (basquetebol, voleibol...).

Pondo isto, relativamente à conceção das aulas teóricas, guiei-me pelo programa de atividades que a escola, em conjunto com a sua equipa docente, elaborou tendo em conta as propostas educativas do ministério da educação, e ainda pelos Programas da Componente de Formação Técnica das disciplinas em causa, propostos pelo sistema educativo, e que nele constam os objetivos de aprendizagem e o âmbito dos conteúdos de ensino dos vários módulos.

Tal como refere Azevedo (2008), cada módulo identifica os objetivos, os conteúdos, os meios e as tarefas (sugestões de atividades), critérios de avaliação, e propõe ainda as articulações que pode ter, a bibliografia e os recursos didático. Contudo, a minha análise a esses programas foi confusa. Pois, julgava que como o que acontece no programa de EF, estes iriam especificar a matéria dos conteúdos a ensinar de forma descritiva. Contudo, nos documentos que encontrei, os quais também foram difíceis de encontrar, isso não acontecia. Embora apresentassem os temas que deveriam ser abordados e desenvolvidos, não continham, tal como o indicado pelas suas normas, as sugestões de atividades, nem os critérios de avaliação nem o conteúdo propriamente dito, tendo sido esta análise, para o planeamento e tratamento da matéria das disciplinas de cariz teórico, uma tarefa algo complexa durante este processo.

Tal não aconteceu na análise curricular da disciplina de EF, pois nesta, sendo a minha área de formação, sabia que poderia também recorrer aos programas nacionais de EF que contemplam a extensão das matérias desportivas para os cursos profissionais.

Assim sendo, a organização dos módulos que iria lecionar, tanto os teóricos como os de EF (práticos), foi realizada pela PC, tendo eu assim, apenas a função de me informar acerca dos conteúdos que teriam que ser abordados nesses módulos, assim como os seus objetivos de aprendizagem.

Conceção do ensino na disciplina de EF:

Após conhecer quais os objetivos curriculares da escola cooperante, tanto a nível global, as suas intenções e objetivos, gerais, como o tipo de cidadão que pretendia formar, como os específicos para o ano letivo que iria decorrer, e ainda a forma como funcionava a disciplina nos Cursos Profissionais, pude então começar a conceber o meu ensino para a disciplina de EF. Segundo Bento (2003), esta análise pertence a um dos dois níveis que orientam a planificação do processo educativo, isto é, “o nível das indicações locais, relativas a cada situação, específicas e particulares”.

O passo seguinte da conceção da EF que realizei foi, primeiramente, a averiguação de quais tinham sido os módulos escolhidos pela PC para abordar, dado que, por exemplo, a Área de Extensão dos Jogos Desportivos Coletivos contempla, para os vários anos do secundário, as diferentes modalidades desportivas (denominadas por módulos) que podem ser abordadas. Os módulos que iria ensinar em EF eram então, o Basquetebol, dentro da área dos Jogos Desportivos Coletivos, a Ginástica II (dado que já tinha sido abordada no ano antecedente) e o Atletismo I, o *Speedminton*, como escolha de uma outra área de atividades físicas desportivas (raquetes), dado também que a escola possuía o material necessário para a prática deste desporto, a Dança II (que também já tinha sido abordada no ano anterior) e, por último, a área das Atividades Físicas e Contextos de Saúde e ainda, a área da Aptidão Física.

Em seguida, de modo a tomar as melhores decisões, em consonância com as indicações gerais, procedi também à interpretação dos programas de ensino propostos pelo sistema educativo, que integram as orientações normativas da educação e do ensino e que norteiam a planificação do ensino-aprendizagem dos professores. Isto é, o nível do planeamento provindo das indicações mais gerais do sistema educativo (Bento, 2003).

Contudo, tal como nas outras disciplinas deste curso profissional, recorri ao Programa da Componente de Formação Sociocultural da disciplina de EF (que em tudo se igualava ao que constava no programa nacional de EF), proposto pelo ministério da Educação, que, ao contrário das restantes, encontrava-se bastante desenvolvido.

Estes programas, apresentam-se sobre a forma de um documento composto pelas várias matérias do desporto a serem abordadas nos vários anos curriculares, incluindo os módulos de EF nos cursos profissionais, assim como os objetivos e os processos que os permitem realizar. Estes mostram também os vários níveis que os alunos podem ou devem apresentar, consoante o ano em que se encontram.

Assim, em conformidade com esses programas, comecei a orientar o meu ensino para os módulos que iria lecionar (as diferentes modalidades), pois a principal conceção do ensino, a escolha e organização das matérias, já tinha sido realizada pela PC e só após conhecer as características dos meus alunos, é que poderia proceder a um planeamento mais aprofundado e especificado, de modo a proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade e que acompanhasse as diferentes necessidades dos alunos.

Na fase inicial da carreira docente, a preparação e a conceção do ensino consistem num processo bastante moroso e complicado para nós enquanto estagiários. Para mim, tendo que realizar essa conceção numa tipologia de curso que pouco conhecia, e acrescentando o encargo de ter de lecionar aulas teóricas, isto é, expositivas de sala de aula, tornou-se bastante dificultoso, estando estas tarefas longe daquilo que tinha idealizado para o meu estágio profissional. Contudo, tudo acaba por se resolver e tomar outro rumo quando nos dedicamos e nos esforçamos por algo, para nos superarmos e para atingir os objetivos que pretendemos tanto a nível pessoal como profissional. Foi com este pensamento e atitude positiva e empenhada que procedi à fase seguinte da área 1 da PES, ou seja, o planeamento do ensino.

3.1.2. Planeamento do ensino

“A prática da planificação baseia-se, pois, sempre numa profunda análise do programa de ensino, numa disciplina e num nível relativamente elevado de compreensão teórica dos processos de ensino e aprendizagem em causa”. (Bento, 2003)

Retomando à analogia entre o professor e a escola com o cozinheiro e restaurante, o cozinheiro, depois de conhecer as características gerais do restaurante, isto é, o que o caracteriza (o seu cardápio, o tipo de refeições pretende servir, o tipo de clientela a que se quer moldar e ainda os utensílios que a cozinha possui), deve então proceder à escolha dos ingredientes necessários para confeccionar as refeições, tendo agora também em conta, as preferências dos clientes.

Os ingredientes assemelham-se então, às diferentes decisões provenientes do nível de conceção do ensino-aprendizagem que o professor realizou na fase inicial do ensino, e que se vão refletir na elaboração do planeamento. Contudo, o cozinheiro, mesmo já tendo esses ingredientes, só poderá realizar as diferentes refeições consoante os pedidos que forem solicitados pelos clientes, pois, cada um irá ter diferentes preferências e diferentes gostos. Uns irão preferir um tempero com mais sal, outros com mais picante, uns a carne mal passada, outro bem passada, e outros a preferirem peixe.

O professor, tal como o que acontece com o cozinheiro, também terá na sua frente alunos com diferentes características, personalidades e qualidades. Cada um com as suas respetivas singularidades, as quais o professor deverá conhecer para que, com estas informações, em consonância com as que retirou no nível de conceção do ensino (caraterísticas da escola, projetos curriculares e educativos da escola, programas nacionais, organização das matérias, plano de atividades, entre outros) possa proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade, adaptado às diferentes particularidades dos alunos.

Tal como refere Bento (2003), a atividade de planeamento do professor corporiza uma “*antecipação mental do seu ensino*”, isto é, toma decisões acerca de determinadas categorias didáticas, “*procurando definir os contornos de um modelo de atuação no processo pedagógico*”. Ainda segundo o mesmo autor, este “*assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta*”.

Desta forma, após realizar a análise das condições de ensino que dispunha, dos projetos curriculares e educativos, do funcionamento dos cursos profissionais, de forma geral e particular (na escola cooperante), assim como da organização modular que a PC realizou, o passo seguinte, foi a tomada de decisões, isto é, definir o que era essencial e concentrar-me nesses pontos para a elaboração de todo o planeamento do ensino para o ano letivo que ia decorrer.

Essa preparação do ensino para ambas as turmas que fiquei encarregue, iria desde o planeamento anual, ao de unidade didática, até ao plano de aula e nela constavam pormenorizadamente, a extensão e organização dos conteúdos a abordar, os objetivos de aprendizagem tanto a nível macro como os mais específicos, as estratégias metodológicas que iria utilizar para os alcançar, de forma a chegar a todos os meus alunos e a configuração da avaliação.

No ensino profissional, a organização modular segundo Azevedo (2008), permite uma progressão entre módulos e entre ciclos de estudos, exigente e contínua, através da definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, com metas bem identificadas, impedindo assim o aluno do insucesso escolar e possível abandono da escola sem qualquer tipo de qualificação. Como tal, era importante realizar uma planificação do ensino-aprendizagem, tanto para as disciplinas com módulos teóricos, como para a EF (módulos práticos, que implicavam o movimento e empenhamento motor), bastante personalizada e elaborada.

Todavia, um dos obstáculos para poder realizar esta tarefa com qualidade foi, tal como já referi, a análise dos programas das disciplinas da componente mais teórica, dado que estes continham uma informação insuficiente para aquilo que eu necessitava para poder realizar o planeamento destas disciplinas e conseqüentemente para as lecionar. Tendo também em conta que nunca havia dado aulas de cariz teórico, com aquela componente expositiva, num contexto de sala de aula, de reconhecer ter tido uma formação inicial fraca, ao nível dos saberes que me possibilitasse a atuar com qualidade e ainda, pelo

facto de conhecer pouco a estruturação do ensino profissional e das suas matérias.

Não sabia, quais os pontos essenciais, provindos da primeira análise do contexto e dos programas de ensino, em que me devia focar, sendo que essa concentração nos pontos fulcrais consiste, segundo Bento (2003), num requisito indispensável em todos os níveis de planeamento, o que exige que o professor possua “*grandes conhecimentos específicos e competência didático-metodológica*”.

Conquanto, dispus sempre do apoio da PC, que me orientou e auxiliou sempre que necessitei e como tal, tanto ela, como os outros professores do ensino profissional, cederam-me os documentos de apoio pelos quais se guiavam para organizar o seu ensino.

Comecei então a construir, a organizar e a preparar o ensino e para tal, importava ter em atenção as várias diretrizes do ensino profissional. Entre muitas, uma assentava no facto de ter de respeitar as individualidades, os diferentes ritmos de progressão e de aprendizagem. Outra no facto de ter de promover momentos de aprendizagem diversificados, que permitissem motivar os alunos e responder às suas necessidades.

E outra na promoção de atividades que integrassem os alunos na sociedade e que desenvolvessem as suas competências profissionais na área que tinham optado, dada a grande interligação ao mundo real que estes cursos apresentam. Neste contexto, resultou na planificação de várias visitas de estudo e de atividades mais práticas no âmbito dos módulos teóricos. Isto é, atividades em que os alunos experienciassem “na prática” (colocassem em prática) as matérias que estavam a ser abordadas, o que neste caso, era relativamente simples, uma vez que a maioria dessas matérias desses módulos consistiam nos temas do desporto como por exemplo: basquetebol, voleibol, escalada, entre outras.

Posto isto, para o planeamento e estruturação da matéria de cada módulo (de EF) que iria ensinar (onde se incluía o plano de UD), orientei-me pela grelha da *Vickers*, contudo esta foi apenas uma orientação, pois, tanto no planeamento (de plano de aula) como na realização, não considerei nem pus

em prática todas as componentes disciplinares e indicações estruturantes deste documento.

De forma resumida, esta grelha insere-se no Modelo de Estrutura do Conhecimento, vulgarmente conhecido por MEC. Este é um modelo proposto por Joan Vickers (1990), com o principal objetivo/finalidade de ajudar o professor na planificação do seu ensino. É uma ferramenta de extrema importância para Analisar, Decidir e Aplicar (3 fases) os seus conhecimentos tendo em conta o contexto em que se irá inserir.

Estas três fases subdividem-se em oito módulos, que vão servir como de estratégia ao professor para melhorar a eficácia do seu ensino tanto na tomada de decisão como na planificação de estratégias para resolver possíveis problemas, sendo então necessária uma boa organização. Visto que existe uma grande imprevisibilidade do que o professor poderá encontrar no terreno, é possível que este instrumento sofra algumas alterações.

Este surge, então, como um documento de apoio para o ensino-aprendizagem e um guião para o professor, de modo a que este possa tomar as melhores e mais eficazes decisões no ato de ensinar.

3.1.2.1. Plano Anual

O Plano Anual é nível de planeamento mais geral do ensino. A sua elaboração segundo Bento (2003), *“constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo.”*. Como tal, nesta constam os objetivos do ano, com base nos objetivos do programa (Bento, 2003), isto é, a distribuição das matérias, tendo em conta o seu volume de horas, pelos diversos períodos letivos.

Assim, primeiramente, para as disciplinas da componente mais teórica (das disciplinas de PAFD e GID), em conjunto com os meus colegas de núcleo de estágio, realizamos um cronograma, onde constava a distribuição dos

módulos das disciplinas de PAFD e GID que tínhamos de lecionar no decorrer dos três períodos letivos (ver no anexo I).

Posteriormente, tendo em conta a distribuição cronológica dos módulos teóricos e dos módulos pertencentes à disciplina de EF, procedi à realização da minha planificação anual, tendo em consideração, as indicações gerais retiradas do processo de conceção.

No tocante à disciplina de EF, contrariamente ao que acontece nos cursos regulares do secundário, onde os alunos podem escolher duas modalidades coletivas para serem abordadas, no caso dos cursos profissionais isso não é possível, dada a sua estrutura e organização modular para os três anos curriculares, sendo essa escolha elaborada pelo professor da turma e neste caso, pela PC. A distribuição dos espaços também não foi um problema, uma vez que para o ensino dos módulos de PAFD e GID, cada turma tinha a sua própria sala, e o pavilhão, no caso de EF, encontrava-se apenas ocupado por uma turma, por apenas um tempo (50 minutos). Como tal, a minha tarefa nesta fase foi apenas a organização pedagógica geral, distribuída pelo tempo letivo.

Elaborei então, uma tabela onde constava a distribuição dos módulos, de todas as disciplinas que iria lecionar, ao longo do ano letivo, tendo em conta a carga horária de cada um (ver exemplo no anexos: II, III, IV e V), que neste caso, a distribuição de carga horária dos módulos das disciplinas de PAFD e GID era bastante superior aos pertencentes à disciplina de EF, contudo, este é um assunto que será tratado mais à frente (realização do ensino). Neste plano, integrei, também, para além das atividades que a escola e a PC já tinham esboçado, as minhas propostas de atividades, que seriam postas em prática no decorrer do ano letivo para cada módulo.

Na disciplina de PAFD pertencente ao 10ºano, iria então lecionar o módulo de Fisiologia do Esforço no decorrer do primeiro período, assim como o módulo de Voleibol, que se estendia para o segundo período, e o módulo de Escalada no terceiro período.

Relativamente ao 11º ano, na disciplina de PAFD, o módulo de Basquetebol daria início no primeiro período estendendo-se para o segundo período, e o módulo de Gestão de Instalações Desportivas seria abordado no

terceiro período. No tocante à EF o módulo de Basquetebol, dentro da área dos Jogos Desportivos Coletivos e de Ginástica II decorreriam no primeiro período. O módulo de Atletismo I, *Speedminton*, e Dança II seriam abordados no decorrer do segundo período e por último, no terceiro período o módulo de Atividades Físicas e Contextos de Saúde e o módulo de Aptidão Física.

Neste caso, este nível de planificação apresentou-se com uma estrutura bastante simples comparada ao planeamento do ensino de cada módulo, onde se incluía o plano de unidade didática, uma vez que contrariamente a estes, não me apoiei no Modelo De Estrutura Do Conhecimento da *Vickers*.

Este documento consistiu, então, numa estruturação e organização cronológica da minha ação pedagógica, contudo, tal como todos os níveis de planeamento (UD e de aula), pode sofrer alterações ao longo do ano letivo, visto que consiste numa proposta bastante geral, pelo que podem ocorrer mudanças significativas a todos os níveis, ao longo do ano.

3.1.2.2. Plano de Unidade Didática (UD)

“O planeamento da unidade temática torna-se o ponto de comutação das indicações gerais e globais do programa e do plano anual acerca de objetivos e matérias para indicações detalhadas para as diversas aulas.” (Bento, 2003)

Tendo em conta toda a análise geral, anteriormente feita, acerca das condições de ensino e dos programas e ainda do planeamento anual, onde constava a organização cronológica das matérias que iria ensinar, o passo seguinte consistiu na planificação e estruturação dessa matéria, acompanhada dos objetivos concretos de aprendizagem de cada um desses módulos, ou seja, a formulação do plano de unidade didática.

Os planos de unidades didáticas consistem numa planificação e estruturação do ensino específica e pormenorizada das várias matérias a serem abordadas, sendo uma grande fonte de conhecimentos, onde o professor poderá retirar as informações necessárias para a planificação das suas aulas.

É nestes que o professor engenha o ensino das várias disciplinas, isto é estrutura a organização da matéria de ensino, os objetivos, as finalidades e desenha as atividades e os métodos que se ajustassem ao alcance dos objetivos, aos conteúdos e às condições de ensino (Bento, 2003). E por isso, é nesta que “*reside o cerne do trabalho criativo do professor*” (Bento, 2003).

Para tal, o professor deverá possuir um conhecimento aprofundado da matéria, ter em conta as condições de ensino que dispõe e, claro, conhecer as características e particularidades dos seus alunos. Desta forma, a sua ação pedagógica será muito mais objetiva e exequível, propiciando um ensino de qualidade, pensado exclusivamente para o progresso e desenvolvimento dos seus estudantes.

Assim, para estruturar e preparar o meu ensino nos vários módulos (de EF) que iria lecionar, optei pela utilização do MEC da *Vickers*, dado que este me permitia esquematizar detalhadamente todos os pormenores do ensino, de todas as modalidades, num único documento.

Segundo a Professora Isabel Mesquita⁵, o MEC “*pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino*”.

⁵ In documentos de apoio teórico, fornecidos no âmbito da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, pertencente ao primeiro ano do MEEFEBS no ano letivo 2016/2017

Este pressupõe três fases, que se subdividem em oito módulos.

A fase de Análise, que, tal como o nome indica, diz respeito à análise das atividades a desenvolver, começando pela estruturação do conhecimento em quatro categorias transdisciplinares do conhecimento (habilidades motoras, condição física e fisiologia, cultura desportiva e os conceitos psicossociais) (módulo 1), ou seja, organizar a informação numa hierarquia que mostra as relações entre habilidades e sub-habilidades⁶, seguindo-se pela análise do ambiente em que se vai inserir (material disponível, condições de segurança, etc) (módulo 2), terminando pela análise das características dos alunos (módulo 3). Ou seja, esta fase tem em consideração todo o tipo de conteúdo programático a ser abordado no decorrer do ano letivo, as condições de ensino e as particularidades dos alunos, para que o professor possa ter uma tomada de decisão mais acertada.

Tendo em conta que o ensino profissional possui uma estrutura modular, no programa de cada área disciplinar já constam os objetivos de aprendizagem e o âmbito dos conteúdos a ensinar. Assim, para cada módulo/modalidade a ensinar, procedi, primeiramente, à estruturação dessa matéria, nas quatro categorias transdisciplinares do conhecimento já mencionadas. Seguidamente realizei a análise das condições de ensino que tinha, em que, para todas as modalidades que lecionei, pude contar com o pavilhão gimnodesportivo e os três campos exteriores, sendo que o primeiro só se encontrava ocupado por uma turma em simultâneo apenas no primeiro tempo (50 minutos), pelo que no segundo poderia utilizar o espaço na totalidade.

Seguiu-se a análise dos alunos, um dos pontos mais importantes para o processo de ensino, pois foi através das características dos meus alunos que pude orientar eficazmente o meu ato pedagógico (na construção da UD, na escolha dos métodos de ensino, nas progressões pedagógicas, etc).

Segundo as diretrizes dos cursos profissionais (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), o ensino deve centrar-se no aluno e não no programa, sendo que a as individualidades e os ritmos de aprendizagem

⁶ In documentos de apoio teórico, fornecidos no âmbito da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, pertencente ao primeiro ano do MEEFEBS no ano letivo 2016/2017

devem ser respeitadas, devendo o professor adaptar o seu ensino para que todos os alunos possam aprender. Deste modo, para recolher as informações necessárias acerca dos alunos, inicialmente, para as mais gerais, procedi à entrega de uma ficha de caracterização individual (ver no anexo VI).

Posteriormente, para cada modalidade, realizei tabelas de avaliação diagnóstica que me auxiliavam na verificação do nível de aprendizagem em que os estudantes se encontravam, isto é, se se encontravam num nível introdutório (mais baixo), num nível elementar (intermédio) ou num nível avançado naquela determinada modalidade, pois, embora o programa já pressuponha, para cada ano de escolaridade, o nível que os alunos podem apresentar em cada matéria, esta indicação poderá não passar disso mesmo, podendo os alunos não estar ainda nesse nível ou, estar num nível mais avançado.

A segunda fase, caracteriza-se como a fase das Decisões, onde é determinada a extensão e sequência da matéria que irá ser lecionada, tendo em conta o que a fase anterior analisou. Nesta fase, é de extrema importância ter uma tomada de decisão eficaz, definindo objetivos, analisando as melhores formas de avaliação e criando progressões ajustadas aos diferentes níveis dos alunos numa modalidade específica. É composta pelos módulos quatro, cinco, seis e sete.

Desta forma, após a primeira recolha de informação, comecei a tomar decisões pedagógicas, ou seja, delinear a forma de apresentar a matéria aos meus alunos, traçar os objetivos de ensino-aprendizagem que pretendia que os estes alcançassem em cada módulo e a forma de como os iria alcançar. Esses objetivos compreendiam um nível mais geral, isto é, o que pretendia que a turma atingisse no final de cada módulo da disciplina de EF, e um nível mais individual, com objetivos pensados e adaptados para cada aluno, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e de progressão. Contudo, este nível de objetivação mais personalizado, só foi possível realizar posteriormente, no decorrer de cada aula, pois só na prática propriamente dita é que pude verificar as evoluções e as carências dos alunos.

No módulo quatro, constava o planeamento de UD para as várias modalidades. O objetivo deste módulo da *Vickers*, é desenvolver uma sequência lógica dos conteúdos referente à unidade curricular a ser abordada, que leve os alunos a usufruírem uma experiência de aprendizagem enriquecedora. Assim sendo, embora a sequência da matéria já se encontrar delineada pelos programas da Componente de Formação Técnica da disciplina, só após perceber quais as características dos alunos é que adaptei o plano de UD para a minha realidade.

Este plano apresentou-se, então, sobre a forma de tabela (ver no anexo VII), composta pelos vários conteúdos a serem abordados, distribuídos pelo espaço temporal que cada matéria dispunha, a qual preenchi tendo em conta a função didática (introdução, exercitação, consolidação ou avaliação – diagnóstica, formativa ou sumativa) que cada conteúdo iria ter no decorrer das aulas. Todas essas funções didáticas possuíam uma sequência progressista, isto é, introdução dos conteúdos, seguida de exercitação e posteriormente a consolidação e avaliação sumativa. Todas as tabelas foram justificadas, onde expliquei e fundamentei todas as minhas escolhas do ponto de vista didático, ou seja, por exemplo, o porquê de um conteúdo ser introduzido primeiro do que outro.

Por último, a fase de Aplicação, que resulta de todo o processo anterior e consiste na aplicação concreta de todo o planeamento, por exemplo, através do plano de aula. É uma fase importante pois está sempre sujeita a alterações que dependem da evolução positiva ou negativa dos alunos, o que exige ao professor uma boa e constante capacidade de adaptação. Nesta etapa é então necessário uma atitude de observação e reflexão constante. É composta pelo módulo oito.

Segundo as orientações dos cursos profissionais formuladas pelo GETAP (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), “*num determinado grupo de alunos o professor não pode fazer de conta que todos estão no mesmo módulo, não deve expor para todos, não deve centrar o ensino no módulo ideal do programa...*”.

Portanto, tendo em conta esta indicação acerca do ensino nos cursos profissionais, sendo que, desta forma, se podem desenvolver sequências alternativas de ensino, este plano de Unidade Didática sobre este formato, surgiu apenas como uma forma de organizar a matéria e de traçar uma proposta pedagógica que podia, ou não, ser seguida, dependendo assim, sempre do nível de progressão e de aprendizagem dos alunos.

Assim, este consistiu num documento de apoio, pelo qual me guiei no processo de ensino das diferentes modalidades e que me auxiliou a tomar as melhores decisões ao nível do plano de aula, tendo sempre em conta os diferentes níveis de ensino da turma, pois tal como indica Bento (2003), um dos pressupostos para as decisões fundamentais aquando da preparação da aula, é o conhecimento exato da condição da turma.

No tocante ao planeamento dos módulos das disciplinas teóricas que lecionei (PAFD e GID), não utilizei este tipo de documento. Neste caso, dada a estrutura modular, no programa de cada disciplina já constam os objetivos de aprendizagem e o âmbito dos conteúdos de cada módulo. Contudo, no meu ponto de vista, tal como já realcei, esses documentos dispunham de pouca informação, e portanto acabei por recorrer a outros documentos, fornecidos pela PC e pelos vários professores que também lecionavam naquelas turmas do curso profissional, aos apontamentos da minha formação inicial e ainda, à internet.

Assim, antes de lecionar esses módulos, por sugestão da PC, esquematizei a matéria a lecionar sobre o formato *powerpoint*. Assim, cada documento *powerpoint* encontrava-se organizado pelos vários conteúdos a abordar em cada aula e em cada módulo.

Tal como o planeamento anual, este nível de planeamento por unidades didáticas, ou, neste caso também, nos documentos *powerpoint*, está sempre suscetível a possíveis alterações. Essas alterações podem ser originadas por vários fatores, um deles poderá ser o facto de, por exemplo, os alunos não estarem a acompanhar, como previsto, os conteúdos programados. Todavia, só após a aplicação deste tipo de planeamento é que poderemos deduzir se este necessita, ou não de alterações.

3.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula é o nível de planejamento que surge imediatamente antes de cada aula. Neste vão constar todas as decisões didáticas que o professor tomou nas primeiras concepções do planejamento, o que o torna o nível mais específico da preparação do ensino. Tal como refere Bento (2003), *“cada aula fornece um contributo totalmente específico ... para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade. Tem de assumir sempre uma função concreta, na qual se reflitam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que se inclui.”*

Este reflete, então, todos os níveis de planejamento anteriormente realizados, contudo de uma forma mais objetiva, focando-se agora, o professor, em criar, efetivamente, as condições necessárias para que os alunos aprendam e desenvolvam os conhecimentos e as capacidades daquela matéria que está ser tratada.

Assim, antes de cada aula, o pedagogo, tendo em conta, essencialmente, a planificação que realizou no nível do plano de unidade didática, elabora o plano de aula, orientando essa construção, pela função didática que assinalou anteriormente na tabela de UD. Desta forma, formula o objetivo da aula, isto é, o que pretende que, no final da aula, os alunos tenham efetivamente aprendido, e seleciona os exercícios que contribuirão para o alcance desse objetivo.

Estes planos são formulados essencialmente, para que o professor tenha uma melhor organização do seu ensino. Isto é, estes mostram-se como um documento onde o pedagogo organiza antecipadamente, de uma forma estruturada e registada, o modo como pretende tratar e ensinar a matéria aos seus alunos. Assim, neste constam os objetivos pedagógicos de cada aula e os exercícios que pretende realizar para alcançar esse objetivo, consistindo assim este, num documento extremamente importante da organização pedagógica dos professores, podendo, segundo Bento (2003), gerar alguma segurança na ação e desta forma, libertar-se de determinadas preocupações e ficar *“diponível para a vivência de cada aula como um ato criativo”*. Este poderá

também, evitar a existência de aulas sem qualquer sentido pedagógico, confusas e com pouco, ou nenhum, valor educativo.

“Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais.” (Bento, 2003)

Os planos de aula de cada modalidade, deverão apresentar uma sequência de progressão de aula para aula, contudo, essa progressão deverá sempre acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos. Neste caso, como cada aluno possui as suas próprias características, as suas individualidades e o seu próprio ritmo de aprendizagem, por vezes, numa turma confluam vários níveis de aprendizagem, sendo necessário adaptar esse planeamento aos vários níveis da turma, o que carece do pedagogo uma grande capacidade de criatividade.

“A diversidade das progressões é determinada pelos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, pelo que podem ser criadas condições organizacionais, pedagógicas e didáticas, que permitam: agrupar os alunos por níveis de consecução de aprendizagens, ou de estilos cognitivos, ou de níveis de interesses,..., ciclicamente organizados em função das progressões ou das atividades propostas;” (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993)

Assim, semanalmente, elaborei os planos de aula da respetiva modalidade/módulo que estava a lecionar, na disciplina de EF. A sua estrutura era baseada na utilizada nas várias didáticas pertencentes ao primeiro ano do MEEFEBS, repartindo-se pelo cabeçalho, onde constavam os objetivos da aula, a função didática, o número da aula, a duração da mesma, entre outras, e pelas três partes da aula: parte inicial, parte fundamental e parte final. Para

cada parte constavam as situações de aprendizagem e os respetivos objetivos específicos, critérios de êxito e o tempo que predestinado a cada situação de aprendizagem.

A parte inicial apresentava os exercícios de aquecimento e ativação geral, estando estes muitas vezes já relacionados com objetivo da aula e, por conseguinte, com a parte fundamental. A segunda parte do plano de aula, ou seja, a parte fundamental, destinava-se ao cumprimento do objetivo da aula, sendo a que possuía o maior tempo de exercitação, pois era composta pelos exercícios mais específicos para o tratamento da matéria e ensino das habilidades motoras de cada modalidade. E, por último, a fase final orientava-se para o retorno à calma, onde poderiam ser realizados exercícios de relaxamento muscular e ainda, serem transmitidos alguns *feedbacks* acerca do decorrer da aula e da prestação dos alunos.

Para as várias modalidades que lecionei, os alunos apresentavam níveis distintos de aprendizagem e de capacidades, fazendo com que, para cada plano tivesse de ter em conta essas particularidades, ou seja, formular objetivos diferentes de aula e de aprendizagem para os vários níveis de ensino e, conseqüentemente, exercícios distintos ou com diferentes objetivos específicos de aprendizagem e diferentes critérios de êxito.

Assim, a escolha de exercícios, principalmente para a parte fundamental, foi a que se mostrou mais dificultosa. Primeiramente porque não sabia quais os exercícios que consistiriam nos mais indicados para chegar a todos os alunos. E a posteriori, acresceu o facto de a turma, por vezes, apresentar comportamentos desviantes, obrigando-me assim, a adaptar as minhas aulas ao nível dos exercícios, pois constatei que esse tipo de conduta se poderia derivar do tipo de exercícios que apresentava aos alunos, isto é, por serem pouco motivantes e/ou com baixa exigência motora, e do tempo de transição que existia entre eles.

“No planeamento desta aula, voltei a ter algumas dificuldades tal como no planeamento anterior. Voltou a surgir a necessidade de estudar e pesquisar quais os exercícios mais indicados para abordar de forma a dar uma progressão correta ao ensino.” (Diário de bordo, 12 de outubro de 2017)

Este tipo de adversidades, obrigou-me a um trabalho bastante complexo e bastante exigente, especialmente na fase inicial da profissão docente, que tudo se denota mais dificultoso, dada a falta de experiência e consequente baixo porte de estratégias de ensino.

Para colmatar a primeira, na escolha de exercícios que acompanhassem os diferentes níveis dos alunos, procurei escolher atividades, que mesmo sendo iguais, por exemplo, exercícios baseados no jogo, os níveis de exigência eram adequados e adaptados a cada nível de aprendizagem dos alunos, tal como se verifica nestes excertos retirados do diário de bordo, em que me refiro à modalidade de ginástica:

“O facto de existirem vários níveis dentro da turma, o meu planeamento também recaiu sobre este aspeto, assim aquando da elaboração de exercícios, preparei exercícios que, embora iguais para toda a turma, apresentam diferentes graus de exigência.” (Diário de bordo, 16 de novembro de 2017)

Para solucionar a segunda, procurei escolher exercícios com uma grande exigência e intensidade motora, que requeressem aos alunos um elevado grau de empenhamento motor, e com tempos de transição bastante curtos, que não permitissem a ocorrência de tantos comportamentos inadequados. Como se pode comprovar nestes excertos retirados do diário de bordo, em que me refiro à modalidade de *speedminton*, onde percebi que, se optasse por exercícios com um grande grau competitivo, baseados, por exemplo, no jogo, os alunos se mantinham em constante exercitação e os comportamentos desviantes evidenciavam-se com menos frequência:

“Esta situação, de comportamentos inapropriados ou desviantes pela parte de alguns alunos da turma, tem-se feito notar em muitas das minhas reflexões, onde tenho vindo a procurar solucionar este aspeto com a aplicação de algumas estratégias. Nesta aula optei então pela escolha de exercícios bastante dinâmicos e competitivos, com curtos tempos de espera, que mantivessem os alunos em constante movimento e empenhados na tarefa, evitando assim situações de comportamentos inapropriados ou desviantes. O resultado, para minha surpresa, foi bastante positivo e pude começar a notar uma significativa melhoria.” (Diário de bordo, 1 de fevereiro de 2018)

Pelo exposto, todo o tipo de planeamento pode estar sujeito a alterações, sendo estas motivadas por vários fatores, mas fundamentalmente determinadas pelos alunos, pelo seu grau de evolução e de desenvolvimento. Este é então, o nível de planeamento que mais está suscetível a sofrer modificações, pois é este que chega, como “produto final” da preparação do ensino, aos alunos. Umas podem ocorrer no momento em que o plano está a ser posto em prática devendo-se a fatores internos e externos. Os internos sucedem quando, por exemplo, o professor verifica que os alunos não estão a acompanhar a matéria, ou que aquele exercício não é o mais adequado para aquele tipo de alunos e para o seu nível de desempenho e de aprendizagem. Os externos quando, por exemplo, o exercício planeado carecia de mais espaço para ser realizado e desta forma a sua estrutura teve de ser adaptada.

E outras transformações decorrem da reflexão que o pedagogo faz do pós-aula em que verificou que as estratégias, os modelos de ensino e/ou os exercícios planificados não foram os mais adequados para o tratamento daquela matéria, ou para aquele tipo de alunos, ou ainda para aquele nível de aprendizagem.

Tal aconteceu comigo e por isso, considero que este foi o nível de planeamento mais custoso e trabalhoso, em que mais tive de ser criativa, na busca constante de estratégias de ensino, que acompanhassem sempre os ritmos de aprendizagem dos alunos, pois tal como é evidenciado nas normativas dos cursos profissionais (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), *“cada aluno ou grupo deve dispor de materiais diversificados, oportunidades e modos diferentes de assimilar o programa.”*, o que exige dos pedagogos, e neste caso exigiu de mim, uma ação pedagógica diversificada, pensada e refletida constantemente, de forma a tomar as melhores decisões e as mais adequadas a cada nova e diferente situação.

Este foi então, o nível de planeamento que mais me auxiliou na realização do meu ensino, uma vez que era nele que traçava as estratégias de ensino em face de dar resposta a todos os problemas que ia encontrando na prática, no decorrer das aulas, de uma forma estruturada e organizada, obrigando-me também a ter em conta, e nunca esquecer, os objetivos traçados ao nível de

planeamento de UD. Desta forma, foi também através deste, que adequiei e adaptei esses objetivos do plano de UD.

Por conseguinte, como anteriormente mencionado, a utilização do modelo da *Vickers* na formulação do plano de UD, consistiu apenas como uma orientação para, neste caso, a construção do plano de aula, sendo que neste, não contemplei todas as suas categorias transdisciplinares que este modelo apresenta, uma vez que, no decorrer das aulas, embora estivessem implícitas, não tive em conta os conceitos psicossociais.

No tocante ao planeamento de aula dos módulos das disciplinas de PAFD e de GID, a matéria já se encontrava esquematizada sobre o formato *powerpoint*, sendo que de aula para aula eram expostos esses documentos.

3.1.3. Realização do ensino

Após cozinhados todos os ingredientes, tendo em conta as várias exigências dos seus clientes e do seu restaurante, o produto final da atividade do cozinheiro é a refeição, empratada e servida. Para que essa refeição tenha um bom paladar e seja apreciada pelos seus clientes, o cozinheiro, teve de confeccionar todos os ingredientes delicadamente, com rigor e qualidade, para que nenhum sabor faltasse.

O mesmo acontece com o Professor, contudo, neste caso, o produto final do planeamento, isto é, da *“reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”* (Bento, 2003), consiste naquilo que é exposto aos alunos, durante a realização do ensino (currículo operacional).

Foi então, nesta fase da área 1 do estágio profissional, na realização do ensino, que mais me envolvi e aprendi enquanto EE e futura professora, pois, tal como refere Lave & Wenger (1998) (cit. por Batista & Queirós, 2015), é através da prática em si mesma, que se dá a aprendizagem social da profissão.

3.1.3.1. Como tudo se desenrolou

O dia 13 de setembro de 2017, foi o dia em que tudo começou, isto é, que dei início à minha prática de ensino supervisionada.

Recordo este dia, como um dia de grande nervosismo, ansiedade e algum entusiasmo, pois era o primeiro em que iria exercer, pela primeira vez, a minha atividade profissional enquanto docente e o dia de conhecer as turmas, as primeiras da carreira, que tinha ficado encarregue.

Conquanto, era também o dia em que me iria confrontar pela primeira vez, com a minha realidade e com tudo o que esta acarretava, sendo que todos os anseios, eram também derivados do choque inicial com a realidade (tal como já referido no ponto 3.1.1.1), o qual, evidentemente, dada a velocidade estonteante com que tudo se desenrolou, em que num dia estava a tomar conhecimento da minha realidade e no outro já estava em frente dos alunos, a por em prática tudo o que tinha realizado no processo de conceção e planeamento do ensino, ainda não tinha sido ultrapassado.

Segundo Queirós (2014), com a qual eu concordo, *“aprender a ensinar é um processo longo e difícil”*. E, aprender a ensinar num curso que pouco conhecemos as suas orientações e estrutura pedagógica, acrescida de falta de experiência e do reconhecimento de possuir uma base pobre de saberes, mais difícil de torna. Pelo que, foi a partir do momento da realização do ensino, no decorrer de cada aula, no contacto com os alunos, na lecionação das várias modalidades e, neste caso, dos vários módulos teóricos, com a aplicação de todos os conhecimentos, saberes e práticas, provenientes de toda a formação inicial, mas sobretudo do primeiro ano de MEEFEBS, e ainda, no confronto com os inúmeros desafios da prática, que fui ultrapassando aquele “choque” e me fui construindo, desenvolvendo e aperfeiçoando enquanto professora.

“Após quase três meses de lecionação de aulas, tanto de cariz teórico como prático, a minha prestação continua a melhorar, onde tento ser sempre ser cada vez melhor, com muita reflexão acerca da minha prática, estudo e dedicação, para que deste modo consiga habilitar os meus alunos com os melhores conhecimentos, saberes e capacidades.” (Diário de bordo, 21 de novembro de 2017).

3.1.3.2. A realização do ensino no ensino dos vários módulos – EF, PAFD e GID

A minha prática profissional passou, então, por dois tipos diferentes de ensino, com diferentes contextos e com metodologias de ensino distintas.

Um no contexto de sala de aula, onde os alunos se encontravam sentados e distribuídos por carteiras, sendo a exposição e apresentação da matéria principalmente realizada de uma forma expositiva. E outro, num contexto que exigia o envolvimento e a ação motora, onde os alunos se distribuíam e movimentavam pelo espaço do pavilhão gimnodesportivo, exercitando e aprendendo as várias matérias do desporto e ainda, a desenvolver as suas capacidades e habilidades físicas.

Como tal, esta situação foi intimidante e exigiu de mim um trabalho pedagógico acrescido, tendo também em conta, que seria realizado numa tipologia de cursos que pouco conhecia e que pressupunham um ensino em que as práticas de ensino-aprendizagem se deveriam ajustar às necessidades dos alunos (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993). Não sendo esta uma tarefa fácil para os professores mais experientes, mais difícil se torna para uma iniciante à profissão.

Tal como reconhece Azevedo (2008) uma das debilidades encontradas na operacionalização do ensino profissional é que, nem sempre é adotada uma rigorosa organização modular dos programas, centrada em torno de uma progressão personalizada e diferenciada, ao longo do ciclo de três anos.

Contudo, não baixei os braços e comecei a procurar e a adotar estratégias, e a criar as minhas.

Durante o ano letivo abordei, na totalidade, cinco módulos teóricos pertencentes às disciplinas de PAFD e GID, do 10º e do 11ºGD, em que cada um se estendia por 30 tempos (cinco tempos semanais em PAFD e quatro em GID), e sete módulos práticos referentes à disciplina de EF, isto é, cinco modalidades desportivas e dois módulos destinados ao desenvolvimento das capacidades e aptidão física, onde a abordagem de cada um ia desde os 12 aos três tempos (dois tempos semanais).

O processo de ensino dos módulos teóricos foi onde apresentei mais dificuldades, sobretudo no primeiro, no módulo de Fisiologia do Esforço pertencente à disciplina de PAFD do 10ºano de escolaridade.

Isto porque tinha pouca experiência de lecionação, poucas estratégias de ensino e pouco conhecimento teórico que me permitissem realizar um ensino eficaz. Este era também um dos módulos, que continha a matéria mais complexa e o facto de ter sido o primeiro a ser abordado, dificultou ainda mais esta tarefa.

Conquanto, porque não começar pelo mais difícil? Acabei por ficar desde logo “calejada” e preparada para o que se seguisse, ou seja, para o ensino dos módulos seguintes.

A forma como lecionei estes módulos, por sugestão da PC, foi fundamentalmente através de uma exposição teórica, sobre o formato *powerpoint*, onde se encontrava esquematizada a matéria a lecionar, estruturada no planeamento didático de cada módulo.

No fim da abordagem dos conteúdos, solicitava aos alunos que se juntassem por grupos e desenvolvessem um trabalho relacionado com a respetiva matéria, ao qual, conforme as dúvidas que fossem surgindo pelos alunos de cada grupo, ia esclarecer essas dúvidas individualmente, proporcionando assim, um ensino mais individualizado e ajustado às necessidades dos alunos. Atendendo, também, assim às orientações deste tipo de ensino que preconiza que o professor “*deve trabalhar em cada grupo, ouvir, esclarecer dúvidas, fazer breves exposições que se coadunem com os problemas do módulo em que cada grupo se encontra, fornecer materiais para um trabalho com o máximo de eficácia e autonomia.*” (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

A solicitação desses trabalhos, consistia também como um meio para verificar o seu grau de evolução, ou seja, averiguar se estes estavam, ou não, a acompanhar a matéria, para que desta forma pudesse adaptar o meu ensino às diferentes necessidades dos alunos.

Como forma de me resguardar da falta de experiência e da minha insegurança perante a matéria e da turma, inicialmente, utilizei uma abordagem

de ensino bastante direto e por comando, tanto no ensino dos módulos teóricos como em EF. No caso dos módulos teóricos, apenas debitava a matéria que constava nos *powerpoints*, da mesma forma, para todos os alunos, não existindo, assim, qualquer tipo de intervenção e participação da turma, nem qualquer estratégia de ensino que tivesse em conta as individualidades dos alunos, a não ser a solicitação dos trabalhos, contudo a minha atuação, e consequente ensino individualizado no esclarecer das dúvidas, na fase inicial, ainda era muito tímida.

Todavia, com o decorrer do tempo, naturalmente, comecei a ganhar mais experiência de lecionação e com isto, um maior à-vontade perante os meus alunos. Comecei, assim, a adotar novos métodos de intervenção e de instrução do ensino, e no tocante aos módulos teóricos, deixei de estar tão presa ao *powerpoint*, o que tornou mais clara a transmissão da informação, e a intervir mais com a turma, por exemplo, através do questionamento. Segundo Rink (1993) (cit. por Rosado & Mesquita, 2009), *“um dos fatores que ajuda a melhorar a atenção e a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes é a clareza da apresentação”*. Como tal, o meu ensino nestas disciplinas melhorou bastante, o que se verificou no desenvolvimento e no aproveitamento dos alunos, passando esta tarefa de assustadora e dificultosa, a qual não tinha gosto de realizar, a uma tarefa prazerosa de concretizar.

Ainda no âmbito destes módulos, com esse ganho de experiência e de entusiasmo, organizei algumas atividades práticas para proporcionar aos alunos uma melhor experiência educativa. Assim, sendo este tipo de curso altamente relacionado ao desporto, em que a maioria das suas disciplinas se organizavam por módulos onde as suas matérias se debruçavam sobre esta área, como os que fiquei encarregue, e como esta era também a minha área de atuação, entendi que a realização destas atividades seria algo com bastantes benefícios, tanto para mim, como para os alunos.

Assim, nos módulos de Basquetebol, na turma do 11ºano, e de Escalada, na turma do 10º ano, sendo estas modalidades desportivas, realizei uma atividade prática no decorrer de cada uma.

Torneio Inter-Turma de Basquetebol

No âmbito da disciplina de PAFD do 11ºano, no módulo de Basquetebol, organizei um minitorneio Inter-Turma de Basquetebol, para que os alunos pudessem por em prática os conteúdos abordados ao longo das aulas.

O objetivo era que, que os alunos aplicassem o que tinha sido abordado ao longo das aulas teóricas, em que neste caso, consistia nas várias funções que os intervenientes da organização deste desporto realizam, de forma autónoma. Assim, enquanto duas equipas se disputavam, a outra equipa realizava os vários papéis da organização, isto é, árbitros, oficiais de mesa e cronometrista.

Nesta atividade a minha intervenção passou, assim, mais pela de orientação e controlo e não tanto pela instrução direta, uma vez que cada aluno tinha uma função na realização das várias tarefas, a qual deveriam desenvolver de forma autónoma. Assim, conferi a liberdade de serem os alunos a criar as suas equipas e escolher o seu responsável, isto é, o capitão de equipa, sendo que seria apenas esse elemento do grupo que viria falar comigo no caso de existir alguma dúvida. Uma das suas funções era também a de criar e conduzir o aquecimento para a sua equipa.

Sendo esta uma turma bastante ativa e com uma grande predisposição para a prática, esta atividade correu muito bem e conforme o planeado. Os alunos desempenharam os seus papéis de uma forma bastante correta e no desenrolar dos jogos, foram muito participativos e competitivos.

Esta foi então, uma atividade que me deixou bastante satisfeita uma vez que, os alunos, para além de demonstrarem possuir conhecimentos que foram transmitidos ao longo das aulas, souberam aplicá-los de forma correta e de forma autónoma.

Concluindo, esta atividade desportiva acabou por se tornar numa pequena e leve aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED). Dado que, este modelo tem como característica a organização de atividades do desporto por equipas, nas quais todos os alunos participam e contribuem para um determinado resultado, minimizando assim, as diferenças individuais e potenciando a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de

organização e de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). Assim, de entre as várias características do MED, esta atividade incluiu, por exemplo, a “*variedade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas*” (jogadores, árbitros, cronometrista) (Mesquita & Graça, 2009).

Para mim esta foi uma experiência diferente, que exigiu muito mais de mim do que se apenas tivesse tido uma participação ativa e utilizado um modelo de instrução direto. Pois, dada a autonomia conferida aos alunos na atividade, a minha atuação passou pela sua orientação e pela gestão e controlo da aula, cabendo aos alunos todas as decisões no decurso de quase toda a atividade, o que, noutro tipo de modelo de ensino, todas essas indicações e tomadas de decisão, seriam realizadas por mim, o que considero ser mais simples.

Conjeturo que foi apenas uma pequena e leve passagem por este modelo pois, apenas consistiu numa pequena atividade complementar isolada, do ensino deste módulo, pelo que, a sua aplicação correta e integral, carecia de mais tempo e de uma maior organização.

Aula de Escalada na FADEUP

No âmbito do módulo de Escalada, inserido na disciplina de Práticas de Atividades Físicas e Desportivas (PAFD), o qual lecionava à turma do 10ºGD, organizei, uma ida à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para que os alunos pudessem conhecer melhor este desporto, o seu material e o que o envolve, e passar ainda pela experiência de o praticar, dado que a maioria da turma nunca tinha realizado esta modalidade.

Os alunos passaram, assim, pela experiência de escalar a parede de escalada da faculdade, mostrando-se sempre interessados e entusiasmados pelo que lhe estava a ser transmitido e procurando sempre saber mais, nomeadamente acerca da sua segurança. Estes demonstraram também, possuir bastantes conhecimentos, que lhes foram transmitidos ao longo das aulas.

Considero que a visita foi bastante produtiva e interessante para os alunos, onde puderam desfrutar da oportunidade de experienciar e praticar este desporto, em que para a maioria, nunca havia praticado.

Para mim foi também um desafio, pois esta era uma modalidade que não dominava e que exigia bastante responsabilidade, e uma atenção e cuidados redobrados para que não ocorresse qualquer tipo de incidentes, dadas as características desta atividade desportiva. Foi por isso uma boa experiência de ensino, onde pude alargar, um pouco mais, os meus conhecimentos e estratégias de ensino, principalmente nesta área, que pouco dominava.

Retomando o ensino dos módulos:

No tocante ao ensino da disciplina de EF, ensinei várias modalidades que se inseriam nas diferentes áreas modulares desta disciplina.

No decorrer do primeiro período, lecionei o módulo de Basquetebol, pertencente à área dos Jogos Desportivos coletivos, e o módulo de Ginástica II, uma vez que esta já tinha sido abordada no ano anterior.

No segundo período, no sentido de facultar aos alunos uma maior vivência nas diversas modalidades, no módulo de Atletismo/Desportos de Raquetes/Patinagem II, optei pela abordagem de duas destas modalidades, sendo elas o Atletismo e *Speedminton* (dentro da área de Desportos de Raquete). O módulo de Dança II (que também já tinha sido abordada no ano anterior) foi também lecionado neste período.

E por último, a área das Atividades Físicas e Contextos de Saúde e a área da Aptidão Física, no terceiro período.

Cada módulo, tal como já indiquei, tinha tempos diferentes para ser abordado, sendo que, quando comparado com o tempo disponibilizado aos módulos das disciplinas de PAFD e GID por exemplo, os de EF possuíam um tempo de abordagem bastante reduzido para serem lecionados, distribuídos apenas por uma aula semanal. Deste modo, considero pouco compreensível e até desajustado que o tempo disponibilizado à disciplina de EF nos cursos profissionais, sendo bastante menor do que aquele que é atribuído às restantes disciplinas do mesmo curso, ou até mesmo, ao que se verifica nos cursos

regulares (em que são atribuídas à EF, pelo menos, duas aulas semanais, uma de 45 minutos e outra de 100 minutos).

Esta situação acaba por refletir as várias debilidades por que a EF tem passado no currículo escolar, acabando por mostrar a falta de argumentação da sua permanência, e da sua importância no processo educativo dos estudantes. Como tinha considerado Dayrel Siedentop (1987) (cit. por Graça, 2014), ainda em 1987, *“a EF no secundário era uma espécie em risco de extinção, devido à incapacidade de tornar palpável o seu contributo efetivo para a formação dos alunos”*.

Desta forma, cabe-me a mim, a todos os candidatos à profissão e a todos os já docentes de EF, que se encontram a exercer, ou não, a profissão, que sejamos capazes de argumentar e mostrar o seu verdadeiro contributo no processo formativo dos alunos.

Segundo Bento (2003), com o qual eu concordo, *“a racionalização do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física é obra conjunta de todos nós, principalmente daqueles que fazem e querem contribuir para a Educação Física real nas escolas e clubes do nosso país”*.

Assim, tendo em conta o pouco tempo que dispunha para a abordagem dos diferentes módulos/modalidades, procurei retirar o máximo de proveito daqueles 100 minutos semanais. Optei então, pelo tratamento de menos conteúdos, tendo sempre em conta as indicações do programa de EF, selecionando aqueles que, para cada modalidade, fossem os mais indicados para o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam, e orientar, assim, o meu ensino consoante esse nível. Assim, embora não conseguisse abordar todos os conteúdos conforme seria desejável para um melhor desenvolvimento dos alunos nessas modalidades, pude proporcionar aprendizagens significativas, em que os conteúdos tinham um maior grau de consolidação, pelo que, se optasse por ensinar muitos conteúdos naquele curto espaço de tempo, acabaria por originar um conhecimento muito geral, pouco, ou nada, consolidado.

O facto de os alunos gostarem de praticar desporto, assim como da disciplina de EF, e apresentarem um bom nível de exercitação na maioria das

modalidades, também favoreceu o processo de ensino dos vários módulos, uma vez que o seu grau de progressão acompanhava o pouco tempo de abordagem das diferentes matérias do desporto.

Face ao exposto, a primeira modalidade que abordei foi a de Basquetebol. E foi no ensino deste módulo, tal como no primeiro módulo teórico de Fisiologia do Esforço na disciplina de PAFD (10ºano), onde apresentei mais dificuldades.

As primeiras aulas deste módulo foram árduas, sentia-me bastante insegura no processo de ensino e na comunicação com a turma. Dada a minha falta de experiência na lecionação de aulas e as poucas estratégias de ensino, sendo que neste caso iria estar sozinha, pois não ia ter os restantes elementos do grupo tal como acontecia nas didáticas, o facto de ter que adaptar o meu ensino aos três níveis de desempenho que a turma apresentava nesta modalidade, e ainda, o eventual, comportamento desagradável da turma, tornou este processo bastante dificultoso.

A instrução segundo Siedentop (1991) (cit. por Rosado & Mesquita, 2009), *“refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino”*. Dado o meu fraco repertório, as minhas dificuldades mostravam-se essencialmente a este nível, na instrução dos exercícios, na atribuição de feedbacks e ainda, no contacto e no controlo da mesma.

Desta forma, assim como no módulo de Fisiologia do Esforço, utilizei, uma instrução muito direta e por comando, que me permitissem controlar melhor a turma.

Contudo, dada a curta duração da modalidade, estes problemas e esta estratégia de intervenção mantiveram-se durante toda a abordagem do módulo.

Dada a rapidez da passagem para outro módulo, ou seja, para o módulo de Ginástica, e dadas as características desta modalidade, onde é exigido um elevado grau de atenção e concentração para a sua prática e, tendo em conta que a turma por vezes dispersava bastante, continuei a utilizar este método de

ensino, isto é, por comando, para que assim, conseguisse controlar melhor a turma e mantê-la disciplinada.

A UD desta modalidade era também bastante curta, contando com 11 tempos, distribuídos por cinco aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos. Desta forma, tal como no módulo de basquetebol, após realizar a avaliação diagnóstica, percebi que a turma, também nesta, tinha mais do que um nível de aprendizagem.

Para proporcionar ensino que conseguisse acompanhar o nível de todos os alunos e controlar o seu comportamento, aquando da realização do plano de aula, procurava estruturar a matéria e os exercícios, não só através do planeamento realizado ao nível da UD, mas também, exercícios que implicassem um grande empenhamento motor e que se adequassem à progressão que verificava nos alunos.

Passei então, a organizar as minhas aulas por níveis e por estações. Isto é, agrupei os alunos por grupos com o mesmo nível de desempenho e distribui esses grupos pelas várias estações de exercitação. Todas as estações eram iguais, sendo que era o nível de exigência que variava de grupo para grupo.

“O primeiro segmento da parte fundamental debruçou-se então pela abordagem dos elementos da ginástica de aparelhos – saltos no plinto e bock, onde existiram duas filas, uma composta pelos alunos que se encontram no nível elementar/avançado que são essencialmente os rapazes, e outra constituída pelo nível introdutório, o grupo das raparigas e alguns rapazes. ... Quanto ao nível introdutório, as meninas no salto entre mãos apenas realizaram a corrida preparatória, colocando apenas os joelhos e posteriormente pés em cima do plinto ...” (Diário de bordo, 16 de novembro de 2017).

“Uma vez que existem vários níveis de execução na turma, a organização da aula, de forma a conseguir protagonizar um ensino-aprendizagem que chegasse a todos esses níveis, tem sido uma dificuldade que me tem acompanhando desde o início desta modalidade. Contudo esta semana, resolvi colocar todos os elementos de saltos (tanto no minitrampolim como no plinto ou bock) em forma de circuito por estações, ou seja, com a ajuda dos alunos que

não realizavam a aula coloquei os aparelhos distribuídos lado a lado ao longo do pavilhão, e os alunos distribuíam-se, em grupos de quatro elementos, pelas diferentes estações. Assim, todos os alunos estavam em atividade motora, existindo pouco tempo de espera e a realização desses saltos, embora fosse igual para todos, as exigências eram distintas para cada nível dos alunos. Desta forma consegui acompanhá-los devidamente, proporcionando a todos uma boa aprendizagem e a evolução desejada de cada nível.” (Diário de bordo, 28 de novembro de 2017).

Contudo esta não era uma tarefa fácil, mais com o pouco tempo de exercitação deste tipo de matérias e com a sua necessidade de repetição (para existir uma melhor consolidação), e por esta razão, muitas vezes durante a aplicação do plano de aula, verificava que aquela organização não era a melhor e que os alunos dispersavam muito. Por conseguinte, no momento de realização do plano de aula, efetuava uma reflexão acerca daquilo que tinha corrido bem, para assim o puder melhorar ainda mais, e acerca daquilo que não estava a resultar tão bem, para conseguir arranjar estratégias que colmassem esses obstáculos.

“Ao longo das últimas semanas apresentei algumas dificuldades a nível da organização da aula de ginástica de forma a conseguir acompanhar todos os níveis apresentados pelos alunos, contudo, com a implementação das estratégias que tenho vindo a referir, tais como a disposição dos exercícios por estações, considero que consegui acompanhar os alunos no geral e protagonizar um bom processo de ensino-aprendizagem.” (Diário de bordo, 3 de dezembro de 2017).

Foi então, assim como na lecionação dos módulos teóricos, que com o decorrer do tempo, comecei a ganhar mais experiência de lecionação e um maior reportório de estratégias e métodos de ensino, e com isto, também, um maior à-vontade perante a turma.

Segundo Rosado & Mesquita (2009), *“a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”*. A instrução é então uma das formas de o professor comunicar e referencia-se, segundo os mesmos autores,

“à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino”, o que a torna a “*chave*” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem” e portanto, se esta for eficaz e realizada de forma correta, implicará, em grande medida, o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Assim, com o ganho desse à-vontade e de experiência, permitiu também que a minha comunicação com os alunos melhorasse, isto é, na instrução, na explicação dos exercícios, na atribuição de *feedbacks* e conseqüentemente, fui aperfeiçoando o estilo de ensino, deixando aos poucos de utilizar o estilo por comando, tão ríspido e autoritário, e a adotar um estilo mais equilibrado, onde dava mais autonomia aos alunos.

Face ao exposto, foi então, no decorrer do módulo de Desportos de Raquete – *Speedminton* e do módulo de Atletismo, no segundo período, onde estava mais tranquila e mais confiante no processo de ensino, que a minha evolução se mostrou mais evidente.

“No respeitante à minha prestação, senti que já estou muito mais à vontade perante a turma. O nervoso miudinho já não se instala com tanta frequência, deixando-me ficar mais descontraída e confiante no que estou a instruir, o que leva a um melhor decorrer da aula.” (Diário de bordo, 9 de janeiro de 2018)

Estes dois módulos foram lecionados em conjunto, sendo que numa parte da aula, isto é, nos primeiros 50 minutos, era abordada a modalidade de atletismo e na segunda, era reservada ao ensino da modalidade de *speedminton*.

Tal como as anteriores, cada uma delas teve uma abordagem num curto espaço de tempo, e por esta razão, a escolha e organização dos conteúdos dependeram do nível em que os alunos se encontravam, contudo esta dependência não foi sinonimo de nivelar o ensino por baixo, pois a grande maioria dos alunos demonstrava uma elevada predisposição para a prática. Significou, então, apenas, que os diferentes ritmos dos alunos iriam ser respeitados e, por exemplo, para aqueles que estavam num nível mais elevado, o grau de exigência dos exercícios era superior, continuando da

mesma forma a ser respeitada (e adaptada ao mesmo tempo) a planificação dos objetivos de aprendizagem realizada no plano de UD.

Durante a abordagem do módulo de atletismo, assim como em ginástica, por vezes os exercícios que constavam no plano de aula, não resultavam na prática conforme tinha planeado, e portanto este foi muitas vezes sujeito a alterações que ocorriam no momento, o que exigiu de mim uma grande capacidade de adaptação e de criatividade.

Uma das principais razões para que esses exercícios não resultassem tão bem, relacionava-se diretamente com o mau comportamento da turma, uma vez que os alunos dispersavam bastante, acabando por não se empenhar, conforme desejado, na tarefa.

“O aspeto que mais se fez realçar e ao qual me quero referir, pois foi aquele que careceu um maior receio da minha parte nesta aula, foi o comportamento dos alunos. Esta situação, de comportamentos inapropriados ou desviantes pela parte de alguns alunos da turma, tem-se feito notar em muitas das minhas reflexões, onde tenho vindo a procurar solucionar este aspeto com a aplicação de algumas estratégias.” (Diário de bordo, 1 de fevereiro de 2018)

Após muitas reflexões, procura e implementação de algumas estratégias, percebi que, era durante a troca de exercícios que os alunos dispersavam, assim como nos exercícios que implicassem um baixo nível de empenhamento motor. Verifiquei também que, quando os exercícios incluíam competição e implicavam um grande envolvimento motor, os alunos se mantinham em constante exercitação e empenhados.

Assim, o meu planeamento de aula passou por adotar estratégias que implicassem a escolha de exercícios com tempos de transição muito curtos, com alguma competição e com intensidade motora.

Foi então durante a lecionação do módulo de *Speedminton*, o qual foi também um desafio de lecionar, uma vez que desconhecia este tipo de desporto de raquete, e dado que me sentia mais à-vontade e confiante na lecionação, que a aplicação destas estratégias começou a mostrar resultados

positivos, tal como se pode verificar nestes trechos retirados do meu diário de bordo:

“Tal como me tenho vindo a referir acerca do desagradável comportamento dos alunos, e tendo chegado à conclusão que uma solução poderia passar pela escolha de exercícios com muita competição, aquando do planeamento optei então por este tipo de exercícios.” (Diário de bordo, 25 de janeiro de 2018)

“Nesta aula optei então pela escolha de exercícios bastante dinâmicos, com curtos tempos de espera, que mantivessem os alunos em constante movimento e empenhados na tarefa, evitando assim situações de comportamentos inapropriados ou desviantes.” ... “O resultado, para minha surpresa, foi bastante positivo e pude começar a notar uma significativa melhoria. Os alunos mostraram-se sempre empenhados na tarefa, não existindo tempo para eventuais comportamentos impróprios. Assim sendo, conjeturo que eu, enquanto professora, terei de continuar a trabalhar arduamente no planeamento de aulas bastante motivadoras que proporcionem aos alunos um elevado tempo de empenhamento motor e uma rica aprendizagem.” (Diário de bordo, 1 de fevereiro de 2018)

“Ainda nesta aula, mais uma vez se realçou o comportamento dos alunos. A minha procura de soluções constante para evitar este tipo de problemas, que se tem feito denotar repetidamente, e a aplicação de diferentes estratégias de ensino tais como, a escolha de exercícios com competição, ou que exijam um maior grau de concentração, que nesta modalidade lhe esta intrínseca, fazendo com que os alunos permaneçam mais tempo em empenhamento motor e motivados na tarefa, tem começado a obter os melhores resultados, uma vez que os comportamentos desviantes têm vindo a vanescer. O que me deixa bastante satisfeita pois, ao longo de algum tempo e de várias estratégias implementadas, esta está realmente a apresentar o melhor desfecho.” (Diário de bordo, 8 de fevereiro de 2018)

Desta forma, dada a característica que esta modalidade tem, de ser uma modalidade individual que nela está intrínseca a competição, o ensino desta passou então por muitas situações de jogo, o que me permitia controlar melhor

os alunos, pois mantinham-se empenhados na tarefa, libertando-me assim do controlo constante desses comportamentos, e dedicava-me a outras tarefas do ensino. Desta forma pude circular mais pelo espaço, e dedicar mais tempo ao ensino propriamente dito, através, por exemplo, da utilização do questionamento e na atribuição de *feedbacks* pedagógicos. Este último conceito segundo Fishman & Tobey (1978) (cit. por Rosado & Mesquita, 2009), “*é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade*”. Ou seja, este consiste numa boa estratégia para informar o aluno acerca da sua prestação, tendo sempre como objetivo a melhoria desse desempenho, e desta forma, proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade, com aprendizagens significativas.

“O feedback é particularmente benéfico para a aprendizagem quando permite aumentar o esforço cognitivo ...” (Lee et al., 1994) (cit. por Rosado & Mesquita, 2009)

Levando também assim o aluno, progressiva e cuidadosamente, como refere Betti (1994a,1994b) (cit. por Betti & Zuliani, 2002), “*a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento*”.

Este foi assim, também, um dos desafios da minha PES durante ano de estágio, no entanto, como referi numa das reflexões no diário de bordo, “*é a superação desses desafios que nos torna melhores profissionais, que nos fazem superar todos os dias, para podermos proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem de excelência.*” (Diário de bordo, 1 de fevereiro de 2018).

O módulo de Dança, foi a última modalidade que abordei, uma vez que os o módulo de Atividades Físicas e Contextos de Saúde, dada a flexibilidade que a estrutura modular oferece, acabou por ser tratado no decorrer das restantes modalidades, sendo que, no início de cada aula eram destinados 25 minutos para o desenvolvimento das capacidades físicas. E o módulo de Aptidão Física, que constou em apenas uma aula, consistiu para verificar o nível de aptidão

física dos alunos, sendo assim realizados apenas alguns testes, como por exemplo a milha.

Por conseguinte, foi durante o ensino da modalidade de Dança onde estive mais à-vontade e onde dei aos alunos uma maior autonomia.

Nesta, dado que a maioria da turma era constituída por rapazes, fez-me suscitar algum receio em relação ao seu comportamento, tal como o seguinte trecho retirado do meu diário de bordo mostra:

“Na aula da presente semana que foi destinada à avaliação diagnóstica de dança. Nesta tive um certo receio em relação a esta situação, uma vez que a turma é maioritariamente constituída por rapazes e esta modalidade não se apresenta como a sua favorita, o que pode levar a situações de comportamentos inadequados ao longo da aula.” (Diário de bordo, 15 de fevereiro de 2018)

Contudo, para minha surpresa, dado que a minha escolha recaiu num formato diferente daquele que os alunos conheciam, estes mostraram-se interessados em participar:

“Tal como previa, no início da aula após ter mencionado o nome do módulo que iria iniciar, a maioria dos alunos apresentou pouca vontade em participar na aula, contudo, aquando iniciei a coreografia de aeróbica que tinha planeado, os alunos participaram de uma forma bastante positiva, ordeira e alegre na aula, o que me deixou surpreendida. ... Considero que o facto de ter optado por uma dança mais individual e alegre (step e aeróbica), onde existem poucas pausas, foi uma boa escolha, uma vez que acabou por entusiasmar os alunos, mantendo-os em constante empenho motor, evitando assim situações de comportamentos desviantes.” (Diário de bordo, 15 de fevereiro de 2018).

Posto isto, as aulas correram bem, sendo também esta uma modalidade que bem conhecia, onde muitos dos problemas que surgiram ao longo do ano letivo nas demais modalidades, foram menos visíveis. Ao longo das aulas, dei também uma maior autonomia aos alunos e solicitei a construção de uma coreografia, sendo que o produto final seria sujeito a avaliação, onde os alunos se mostraram empenhados e onde pude verificar a sua evolução relativamente ao comportamento, e sobretudo a sua capacidade criativa.

Pelo exposto foi um ano longo e marcante, repleto de muitos ensinamentos e transformações pessoais mas sobretudo profissionais, marcado especialmente pelas tarefas da realização do ensino. Neste, tive a oportunidade de transformar e adequar os conhecimentos advindos da formação inicial, às exigências contextuais e concretas da minha prática (Batista & Queirós, 2015), levando-me assim, ao constructo da minha identidade profissional na docência. Tal como reforça Queirós (2014), “*o estágio profissional pode ser claramente entendido como terreno de construção da profissão*”.

É ao longo deste que se dá a consolidação de todos os saberes e aptidões que nos são transmitidos durante os cinco anos da nossa formação académica.

Em concordância com Batista & Queirós (2015, p. 45), “*aprender com a experiência não é simples, não é fácil*”, contudo foi essa aquisição de experiência, através das demais vivências pedagógicas que surgiram ao longo do ano de estágio, que pude aperfeiçoar a minha prestação e construir-me enquanto professora.

Nas palavras de (Queirós, 2014), “*esta construção identária resultará da confluência de uma construção individual e simultaneamente social do conhecimento, advinda de experiências próprias, mas também das experiências proporcionadas pelos expertise, isto é, pelos detentores dos “saberes da prática”.*”, uma vez que a PC me auxiliou e ajudou ao longo desta construção.

Todavia, o ponto central de todo este processo foram os meus alunos. Segundo Batista (2014), o “*que mais marca os estudantes estagiários, são as tarefas inerentes ao processo de ensino aprendizagem, principalmente as interações que estabelecem com os alunos*”.

É na realização do ensino, na lecionação da aula, na comunicação com os estudantes, que consta o cerno do trabalho pedagógico diário do professor (Bento, 2003).

É por eles e para eles que a ação do professor se dirige, sendo que, todo o meu processo de ensino foi guiado pelas evoluções e progressões dos meus

alunos. Contudo, nem sempre foi uma tarefa fácil, pois no caso de EF, os alunos embora aprestassem um bom nível de exercitação motora e uma boa predisposição para a prática, o seu comportamento mostrava-se contraditório face às suas capacidades. Pelo que, julgo que se o comportamento dos alunos tivesse sido mais adequado, o seu grau de evolução teria sido muito, mas muito superior.

Conquanto, como já referi, apesar desta situação desagradável do seu comportamento, e das minhas dificuldades em o controlar e melhorar, acrescida da minha falta de prática, e dada a existência de vários níveis na turma, nunca nivelei o ensino por baixo. Para colmatar esta situação, tive a necessidade de desenvolver um trabalho criativo, de investigação e de reflexão constante, empregando estratégias diversificadas que acompanhassem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, dado também, que a estrutura modular dos cursos profissionais permitem desenvolver um trabalho por grupos, mais individualizado, para proporcionar o melhor ensino-aprendizagem para todos os alunos.

A minha opção passou, assim, pela escolha de exercícios que, embora iguais ou semelhantes, apresentavam distintos níveis de exigência, mas, contudo, como acima descrito, foi um processo moroso e difícil, que se foi aperfeiçoando com o tempo e com a aquisição de experiência.

No tocante aos módulos teóricos que lecionei na **turma partilhada**, ou seja, no 10º ano, o processo de ensino na fase inicial, dado que a turma era composta por 28 alunos, foi algo que me assustou um pouco, pois eram muitos alunos.

Contudo, após conhecer a turma, fiquei entusiasmada, pois, comparativamente à minha turma residente, apesar de serem muitos alunos, esta apresentava um bom comportamento, e eram bastante competitivos (no bom sentido) e interessados, pelo que, estavam sempre na procura de saber e conhecer mais, o que foi desafiante, pois fez sempre com que me tivesse que superar a mim própria, para acompanhar aquela vontade por aprender.

“Deste jeito refiro-me ao módulo de voleibol (teórico), referente à disciplina de PAFD, que tenho vindo a lecionar nos últimos dois meses à turma

do décimo ano e que tem sido prazeroso processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos se mostram bastante motivados, empenhados e interessados pelo que lhes está a ser transmitido, realizando bons trabalhos.” (Diário de bordo, 11 de janeiro de 2018)

Por estas e por outras tantas razões, esta turma foi um elemento fulcral, dos mais importantes, na minha construção docente ao longo deste ano letivo.

Posto isto, o facto de ter realizado o meu ensino em turmas do curso profissional, principalmente nos módulos da disciplina de PAFD e GID foi um desafio, conquanto, proveitoso como mostra este excerto do meu diário de bordo: *“Penso que, nos dias de hoje, tendo em conta o estado em que se encontra o ensino e esta profissão, uma vez que não há vagas, logo não há emprego, nós enquanto professores de educação física, temos de estar preparados a todos os níveis, tanto para a lecionação de aulas práticas como de aulas teóricas. Desta forma, aquilo que eu via como algo menos bom e com algum receio, hoje vejo como um fator que me vai levar ao sucesso, tanto pessoal, pois consegui ultrapassar com sucesso uns dos meus anseios, como profissional, pois fez-me estar preparada para novos desafios e conhecer uma nova tipologia de ensino, isto é, o Ensino Profissional.”* (Diário de bordo, 11 de janeiro de 2018)

No tocante à EF, o processo de ensino não variou muito comparativamente àquilo que eu já conhecia, apenas na sequência e organização modular, que me permitiu desenvolver um trabalho mais individualizado e proporcionar um ensino da educação física cuidadosamente preparado. Nem sempre foi fácil, contudo proporcionou-me várias vivências e experiências que contribuíram para o alargamento dos meus conhecimentos e competências pedagógicas.

3.1.4. Avaliação

A análise e avaliação surgem, conjuntamente com a planificação e realização do ensino, como uma das tarefas centrais do trabalho pedagógico do professor (Bento, 2003). Estas três tarefas, segundo Bento (2003), ligam-se

em “estreita retroação”, ou seja, tudo o que sobrevém de uma, é o reflexo do que sucede na outra, podendo-se influenciar mutuamente, apresentando assim, uma relação de interdependência.

Assim sendo, em todo o tipo de planeamento, o professor aponta e define quais os objetivos, gerais e específicos, que pretende alcançar com a sua turma e com os seus alunos, e coloca-os em prática durante a realização do ensino, isto é, no decorrer das aulas. Por conseguinte, para poder verificar se esses objetivos estão a ser alcançados, ou se necessitam de ser reestruturados e repensados, procede à análise e avaliação do seu ensino.

A avaliação é, então, o processo de determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizam⁷, ou seja, é um procedimento que permite ao pedagogo verificar o estado de desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem. Isto é, avaliar as aprendizagens, os processos e produtos, os métodos, meios e materiais utilizados e os resultados obtidos, tendo também em conta, os objetivos que traçou ao nível do planeamento inicial.

Esta apresenta assim várias funções. Luckesi (1986) e Enguita (1989) (cit. por Betti & Zuliani, 2002), apontam duas: diagnóstica e classificatória. A primeira segundo os mesmos, “*para detetar o estágio de desenvolvimento e aprendizagem do aluno a fim de extrair consequências para o próprio processo de ensino e portanto, avaliá-lo*”. E a segunda, “*para hierarquizar os alunos*”.

Desta forma, dado que esta prepara, acompanha e encerra o processo de ensino-aprendizagem⁸, podemos deduzir que, dependendo da intenção e do momento, a avaliação do ensino, pode apresentar distintas finalidades. Existem assim várias modalidades de avaliação: a Avaliação Diagnóstica (AD), a Avaliação Formativa (AF), a Avaliação Sumativa (AS) e ainda, a Avaliação Contínua (AC).

A Avaliação Diagnóstica é a primeira a ser realizada. No tocante à EF, esta surge no início do ano letivo ou no início de uma nova UD, e procura obter

⁷ In documentos de apoio teórico, fornecidos no âmbito da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, pertencente ao primeiro ano do MEEFEBS no ano letivo 2016/2017

⁸ In documentos de apoio teórico, fornecidos no âmbito da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, pertencente ao primeiro ano do MEEFEBS no ano letivo 2016/2017

informações acerca dos conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino-aprendizagem de acordo com as situações identificadas.

É uma boa fonte de tomada de decisões, pois permite que o professor aperfeiçoe e adeque o seu ensino, face ao estado de desenvolvimento dos alunos.

O grau de desenvolvimento dos alunos na disciplina de EF, corresponde à qualidade revelada na interpretação prática dessas competências em situações prévias. Para cada matéria existem três níveis de especificação e prestação: Introdução (I), Elementar (E) e Avançado (A). Cada um destes níveis traduz um certo grau de competência prática apresentado pelos alunos, na interpretação dos conteúdos dessa matéria. O professor pode, desta forma situar (avaliar) o aluno em cada um dos três níveis e organizar as suas decisões pedagógicas e didáticas tendo em conta esta informação.

A Avaliação Contínua (AC), desenrola-se e acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo realizada de forma regular. Esta está presente em todas as aulas, contudo de forma informal, pois não utiliza, necessariamente, de um instrumento avaliativo, e os alunos não são informados acerca da sua realização. Assim, o seu principal objetivo é perceber se os alunos estão a acompanhar o processo de ensino e através dessa reflexão, proceder, de imediato, às alterações que sejam necessárias.

A Avaliação Formativa, realiza-se em alguns momentos da UD, sendo que o aluno pode ser, ou não, informado e por esta razão, apresenta um caráter mais formal. Embora a AF apresente um caráter sistemático e contínuo distingue-se da Avaliação Contínua uma vez que, a formativa consta de momentos organizados. Esta surge então, assim como a avaliação contínua, para verificar o estado/nível dos alunos e averiguar se os objetivos formativos estão a ser cumpridos, ou seja, identifica as aprendizagens bem-sucedidas, as dificuldades, e através destas informações, o professor poderá adaptar o seu ensino, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Esta visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem.

A Avaliação Sumativa surge e aplica-se no final de cada UD, de cada período, ou de cada ano letivo. Esta traduz-se na formulação de um juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, tendo como objetivos a classificação e a certificação. Esta apresenta uma estrutura formal e mais global do que a AF. Presta-se à classificação qualitativa e quantitativa, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta pois, esta avaliação poderá existir sem classificação.

Pelo exposto a avaliação é, ou deverá ser, assim, um processo contínuo e sistemático de recolha de informação. Segundo Betti & Zuliani (2002), “a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno”, e por isso, a avaliação deverá passar por várias finalidades: de certificação, ou seja, para saber se o aluno atingiu um determinado nível, a de seleção, pois assegura a identificação do nível dos alunos para a entrada, para seguimento de estudos ou a vida ativa, a de orientação, que auxilia no aconselhamento pessoal, e por último, mas não menos importante, pode surgir como motivação para os estudantes.

3.1.4.1. A avaliação no Ensino Profissional

Segundo as diretrizes dos Cursos Profissionais (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), os ritmos de progressão e de desenvolvimento dos estudantes devem ser respeitados, assim como as suas diferenças e as necessidades individuais, de forma a garantir percursos diversificados, através, fundamentalmente, da sua estrutura modular.

Importa assim, que o professor seja capaz de desenvolver um ensino-aprendizagem que se adapte e acompanhe essas individualidades. Para isso, deverá desenvolver um trabalho ativo, criativo e sobretudo, reflexivo, através de uma avaliação contínua, onde verifica permanentemente o grau de desenvolvimento dos alunos nas demais disciplinas que leciona e segundo as informações que dela retira, possa adaptar o seu ensino, tal como identifica o GETAP no livro da Estrutura Modular nas Escolas Profissionais (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993):

“o processo de avaliação em Estrutura Modular deve ser contínuo, flexível, formativo, não seletivo, eficaz, evidenciando uma relação pedagógica viva, que permita o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e respeite a diversidade e os ritmos de aprendizagem”.

Ainda segundo o GETAP (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), essa avaliação contínua deve ser permanente, educativa, dinâmica, através de um feedback dado ao aluno que o informe do seu grau de desenvolvimento, relativa a objetivos pedagógicos específicos, discriminante, isto é, que permita identificar os problemas de aprendizagem no próprio momento, transparente, democrática, pois todos os alunos devem atingir os objetivos fixados, respeitante, tendo em conta as individualidades, e exigente, obrigando a uma programação cuidada dos processos de aprendizagem, a uma atenção permanente, a um esforço de trabalho suplementar.

Em relação à avaliação formativa nesta tipologia de cursos, esta assume, da mesma forma como acima identificado, um caráter avaliativo contínuo e mais formal, que permite informar o aluno e professor das dificuldades, assim como as suas causas, e das potencialidades mostradas pelos alunos. Todavia, neste caso (nos cursos profissionais), para além de ser o professor a regular as estratégias pedagógicas adotadas, o aluno deverá também, ter um papel regulador em relação às suas estratégias de aprendizagem, isto é, na construção e aquisição dos seus saberes. Para tal, o professor deverá realizar um trabalho pedagógico mais individualizado, por exemplo, por grupos.

Este tipo de avaliação realiza-se também em conselho de turma, pelo menos duas vezes por ano, onde são analisados os vários processos de ensino-aprendizagem de cada professor e discutidas as alterações e reajustamentos necessários a introduzir.

No concernente à avaliação sumativa, esta ocorre no final de cada módulo, contudo, é a média ponderada de todos os módulos que atribui a classificação final das disciplinas que os integram. Esta classificação poderá também ser analisada e discutida na reunião de conselho de turma, podendo estar sujeita a alterações uma vez que os membros do conselho podem opinar acerca dessa classificação, tendo em conta o perfil evolutivo dos alunos.

Concluindo, o ensino profissional através da sua estrutura modular, que pressupõe aprendizagens para todos, carece de uma avaliação contínua permanente, de reflexão e aplicação imediata de estratégias pedagógicas, que respeitem e acompanhem os ritmos de aprendizagem dos alunos. Desta forma, entende-se que este preconiza um ensino centrado no aluno e na produção de conhecimentos.

3.1.4.2. O processo de avaliação nos módulos de PAFD e de GID

Face ao exposto, em relação à avaliação dos módulos pertencentes às disciplinas de PAFD e GID, a PC optou por uma avaliação contínua, através da realização de trabalhos de grupo, sendo que a classificação final do módulo era atribuída pela média ponderada de todos os trabalhos realizados.

Assim, no final de cada matéria/conteúdo solicitava a realização de um trabalho de grupo. A formação dos grupos era realizada livremente, em ambas as turmas, sem nenhuma interferência da minha parte, pois, os alunos acabavam por naturalmente se juntar por níveis diferentes de desenvolvimento e de aprendizagem. Esta organização resultava muito bem, visto que os alunos mais “fracos” podiam aprender e evoluir com os que se encontrassem num nível superior, existindo assim um trabalho de cooperação.

A realização destes trabalhos permitia-me também, desenvolver um trabalho mais individualizado, uma vez que ao circular pelos diferentes grupos ia esclarecendo as dúvidas que fossem surgindo e, por vezes, explicar novamente a matéria. Por conseguinte, conseguia verificar as dificuldades existentes e perceber como os alunos estavam a acompanhar a matéria, para que, caso houvesse necessidade, pudesse introduzir as alterações e os reajustamentos necessários, adaptados às diferentes necessidades dos alunos, pois tal como refere Bento (2003):

“Ocupar-se mais com a análise e avaliação do ensino significa, sobretudo, adquirir maior consciência acerca do processo. Uma análise do processo é particularmente importante quando se verificam problemas numa turma, quando se introduz um novo tema ou se procuram alterações no estilo de ensino”.

A avaliação formativa resultava, assim, da apresentação expositiva dos trabalhos, onde todos os elementos do grupo teriam de participar. Era através desta, que verificava formalmente o grau de aprendizagem dos alunos e as diferenças existentes entre eles.

Era evidente que os alunos com mais capacidades e conhecimentos, apresentavam um nível superior de exposição da matéria do que os que possuíam maiores dificuldades, e por isso resultavam classificações distintas pelos diferentes elementos do grupo, o que não era facilmente perceptível nem fácil de realizar.

Inicialmente recorria erradamente à comparação dos alunos, todavia, cada aluno possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e por isso (tendo em conta as normativas do ensino profissional), era também necessário ter em conta outros domínios evidenciados pelos alunos, como por exemplo a participação, a dedicação, esforço e empenho demonstrado na elaboração dos trabalhos. Com a ajuda da PC e tendo em conta o que tinha verificado ao longo da realização do trabalho, a atribuição de uma classificação tornou-se mais simples, contudo, nunca mais fácil, dado que atribuir um juízo de valor e uma classificação aos diferentes grupos e aos diferentes elementos desse grupo é uma tarefa complexa, até para os professores mais experientes.

Quanto à avaliação sumativa, dado que era tida em conta a avaliação formativa, tornava-se mais fácil de realizar. Esta era então, atribuída através da média ponderada de cada trabalho, contudo, para além dos objetivos do módulo e os objetivos específicos que me propus a alcançar, era também tido em conta o perfil evolutivo dos alunos, sendo que, se os alunos ao longo do

tempo fossem demonstrando melhorias no seu desenvolvimento, isso era tido em conta na atribuição da classificação final do módulo.

Posto isto, durante a lecionação destes módulos, desenvolvi sempre um trabalho de reflexão constante através de uma avaliação contínua, formal (formativa, através dos trabalhos de grupo) e informal (todas as aulas). Desta forma, informava os alunos acerca da sua prestação para que pudessem sempre evoluir, e auxiliava-me na construção e reformulação de estratégias de ensino que se adequassem a todos os ritmos de aprendizagem, para que todos pudessem aprender e evoluir, e conseqüentemente, ter a classificação necessária para serem aprovados ao módulo.

3.1.4.3. O processo de avaliação nos módulos de EF

O mesmo sucedeu no processo de ensino dos módulos de EF, contudo com contornos diferentes, uma vez que avaliar em EF envolve critérios bastante distintos das demais disciplinas.

Dado o seu caráter prático, que envolve o físico, a atividade motora, o movimento e o jogo, nesta disciplina, o professor deverá formular um juízo de valor tendo em conta a análise acerca do desempenho físico dos alunos num determinado momento, ou no decorrer das aulas, e não através de uma análise específica e objetiva, como se denota, por exemplo, num teste escrito, onde constam de forma evidente todos os elementos/conteúdos que pretende avaliar.

Ou seja, o processo avaliativo e de análise das diferentes habilidades e capacidades físicas em EF torna-se mais complexo, na medida em que essa avaliação não é palpável e está, essencialmente, subordinada ao olhar e análise do professor em relação aos vários pormenores de execução, comparando-os, nomeadamente, com os objetivos que delineou no início do ano letivo e de cada UD.

Por estas razões, e pela falta de experiência, embora avaliar seja uma das tarefas mais complexas do trabalho do professor mesmo que experiente, a avaliação nos módulos de EF foi mais dificultosa quando comparada ao

processo de avaliação nos módulos das disciplinas mais teóricas (PAFD e GID).

As modalidades de avaliação em que apresentei mais dificuldade foram essencialmente na avaliação diagnóstica, realizada no início de cada UD, e na avaliação sumativa, que realizava no final de cada módulo.

Essas dificuldades debruçavam-se essencialmente sobre duas situações. A primeira consistia na construção dos instrumentos de observação. No tocante à AD, constava na definição dos critérios (dos respetivos conteúdos), que pretendia efetivamente observar e analisar relativamente ao desempenho dos alunos. Assim como na AS, contudo nesta, a tarefa complicava-se dado que a escolha desses critérios deveria ter em consideração os objetivos gerais e específicos traçados no início do módulo, mas também, teria de ter em conta todos os níveis dos alunos e as respetivas evoluções, visto que em todas as modalidades existiram vários níveis de desenvolvimento e de aprendizagem dentro da turma. Nesta, acrescia também o facto de serem módulos com pouco tempo para serem abordados, sendo o mais extenso o módulo de basquetebol com seis aulas, o que por vezes, o facto de não conseguir abordar os conteúdos que tracei na UD, e conseqüentemente os objetivos traçados relativos a esses conteúdos, complicava a seleção e adaptação dos critérios que pretendia observar em cada conteúdo.

E a segunda, ocorria no momento de colocar esse instrumento em prática (tabela), isto é, de analisar todos esses critérios, em todos os alunos, naquele curto espaço de tempo, e atribuir uma classificação, dado que cada tabela possuía uma escala de apreciação de um a três, em que o um (1) correspondia ao “não executa”, que correspondia na escala de 20 valores entre o 1 e o 9, o dois (2) ao “executa com muitas dificuldades”, ou seja entre o 10 e o 15, e o três (3) ao “executa”, que se encontrava entre o 16 e o 20.

“Embora já tivesse ouvido relatos de colegas nos anos anteriores e eu também ter essa noção, avaliar é uma das tarefas mais complexas de um professor. É bastante complicado olhar para todos os aspetos físicos que queremos avaliar em apenas um único momento de avaliação e proceder à escolha e atribuição de uma nota, principalmente quando não estamos

habitados a fazê-lo, nem temos experiência". (Diário de bordo, 2 de novembro de 2017)

"Concluindo, a avaliação por si só, não é tarefa fácil, e para mim, tem-se apresentando-se ainda como uma dificuldade neste processo de estágio, uma vez que não tenho ainda aquele "olhar apurado" que me capacite à averiguação dos aspetos importantes a observar nos alunos" (Diário de bordo, 20 de novembro de 2017)

Esta situação ocorreu em grande parte das modalidades que lecionei, sobretudo nas primeiras. Contudo, comecei a adotar novas estratégias para solucionar essas adversidades, uma delas foi, como mostra o seguinte excerto do diário de bordo, a escolha de menos conteúdos sujeitos a avaliação, tanto diagnóstica como sumativa:

"Uma ilação que retirei nesta aula, foi o facto de serem muitos conteúdos sujeitos a avaliação para o tempo disponível de avaliação, uma vez que a execução dos elementos desta modalidade carece de algumas repetições..." (Diário de bordo, 20 de dezembro de 2017)

"Quanto ao procedimento de avaliar, que tem sido uma das minhas maiores dificuldades ao longo deste ano de estágio e que tenho vindo a tentar superar, nesta aula optei pela escolha de poucos exercícios sujeitos a avaliação, para que desta forma tivesse tempo suficiente para avaliar todos os alunos e verificar cuidadosamente e de forma clara, o nível em que os alunos se encontram". (Diário de bordo, 9 de janeiro de 2017)

Comecei também por utilizar uma estratégia de ensino distinta, baseada fundamentalmente numa avaliação constante e contínua ao longo das aulas.

Assim, após verificar o nível dos alunos através da avaliação diagnóstica, traçava objetivos específicos que pretendia que os vários níveis de aprendizagem que a turma apresentava, alcançassem. Contudo, em cada aula verificava a evolução e progressão dos alunos. Consoante essa análise, adaptava ou reestruturava o meu ensino, tanto na escolha dos exercícios, com diferentes critérios para os diferentes ritmos de aprendizagem, como nos objetivos traçados na UD e na AD, que acabavam por ser reformulados.

Por conseguinte, essa readaptação influenciava e dificultava a definição dos critérios da AS, contudo, tendo em conta a avaliação contínua que havia realizado ao longo do módulo, a avaliação sumativa realizada no final de cada módulo, servia apenas para constatar o que tinha observado ao longo da AC e retirar alguma dúvida em relação a algum desempenho dos alunos num determinado conteúdo. Tal como referi neste excerto do diário e bordo:

“Apesar de considerar que a avaliação deva ser contínua e que as evoluções dos alunos se devem ter em conta, pondero que a existência de um momento avaliativo final é importante, para que os alunos sejam confrontados com um momento avaliativo formal, contudo para mim, poderá passar apenas por um momento de elucidação de dúvidas relativas à avaliação de determinados alunos ou conteúdos.” (Diário de bordo, 20 de fevereiro de 2018)

Desta forma, a avaliação sumativa, isto é, a classificação final de cada módulo, tinha em conta todas as análises avaliativas contínuas que tinha realizado no decorrer do mesmo, e, uma vez que eram módulos de curta duração, o perfil evolutivo dos alunos era tido em conta.

3.2. Participação na Escola e Envolvimento com a Comunidade (Área 2)

3.2.1. Reuniões

Ao longo do ano letivo, os professores passam por inúmeras reuniões. Estas têm o objetivo de analisar, informar e discutir os assuntos que envolvem o funcionamento da escola, ou das diferentes unidades curriculares, assim como, os assuntos relativos ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ao longo do ano de estágio, enquanto Professora Estagiária, participei em algumas reuniões de conselho de turma das turmas do 10º e 11ºano, às quais fiquei encarregue.

Tendo em conta que o meu estágio foi realizado em turmas de cursos profissionais, nas suas normativas consta que os professores deverão reunir

periodicamente para planificar, refletir, preparar e investigar o processo de ensino dos estudantes (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), desenvolvendo assim um trabalho em equipa.

Como tal, estes deverão também reunir em conselho de turma pelo menos duas vezes por ano, para a realização conjunta da avaliação formativa e da avaliação sumativa dos alunos, nos vários módulos e respetivas áreas disciplinares.

Desta forma, os professores do conselho de turma, de ambas as turmas às quais lecionava aulas, reuniam essencialmente para discutir e analisar, como é referido no livro da estrutura modular do GETAP (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993), as condições de realização das aprendizagens, as classificações atribuídas por cada um nos diferentes módulos realizados, as práticas docentes e discentes, a organização pedagógica dos espaços e dos tempos assim como todas as variáveis do sistema, decidindo sobre as alterações necessárias, reajustamentos a introduzir no processo de ensino-aprendizagem e particularmente, quanto à planificação de atividades de apoio e/ou enriquecimento.

Nestas era também discutida a avaliação sumativa, onde todos os professores podiam opinar acerca da classificação atribuída num determinado módulo, podendo assim essa nota ser retificada em conselho de turma.

Embora não tenha tido uma participação muito ativa nessas reuniões, permitiu-me conhecer melhor as minhas turmas e o seu nível cognitivo noutras áreas disciplinares como na matemática e português.

Desta forma, pude perceber o trabalho conjunto que é desenvolvido nestes cursos do ensino profissional, tanto pelo diretor de turma, como pelos restantes professores dos diferentes departamentos, uma vez que todos podem intervir nas decisões pedagógicas de outras áreas.

3.2.2. Desporto Escolar

O desporto escolar surge, como uma atividade desportiva extracurricular, que as escolas podem ou não incluir nos seus projetos educativos.

Este tem como missão “*estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa*” (Desporto Escolar, 2018),

Assim sendo, segundo as normas orientadoras do EP, o estudante estagiário deverá “*compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar (DE), enquanto processo predominantemente pedagógico*” (Matos, 2017).

Contudo, no meu caso em particular, embora a escola em que realizei o meu EP, assim como nas várias escolas pertencentes ao seu agrupamento, esta atividade decorresse em várias modalidades desportivas, a minha Professora Cooperante não se encontrava inserida na mesma.

Todavia, por iniciativa minha, achei que este seria um aspeto importante a realizar no meu ano de estágio, uma vez que me iria proporcionar novas experiências pedagógicas e novas experiências.

Após conversar com a PC e esta ter concordado, procurei, então, inserir-me neste projeto. Solicitei à professora que estava encarregue de lecionar o DE feminino se poderia trabalhar juntamente com ela nesta atividade, à qual a resposta foi positiva.

Este decorria todas as quartas-feiras, na modalidade de Voleibol, sendo esta a única modalidade existente. Fiquei então encarregue pela equipa de voleibol feminino. Embora esta não fosse a modalidade que mais dominava, olhei para esta tarefa como um meio para a conhecer melhor, assim como o seu funcionamento, e para desenvolver os meus métodos e as minhas estratégias pedagógicas e didáticas, de forma a melhorar a minha ação e ainda, a minha intervenção perante os alunos.

Esta foi uma experiência bastante enriquecedora enquanto professora estagiária, pois embora a minha participação nesta atividade não tenha sido propriamente formal, isto é, com o caráter da que realizei nas turmas do 10^o e 11^o GD, fez com que pudesse melhorar a minha postura, o meu à vontade

perante os alunos, adquirir novos conhecimentos desportivos, tanto técnicos como teóricos. E ainda, o facto de não ter um formato formal, permitiu-me experienciar e aplicar diferentes estratégias de ensino que posteriormente me foram uteis para as minhas aulas.

“A aquisição da noção que os papéis do professor são múltiplos e diversos (por exemplo, no Desporto Escolar e nos conselhos de turma) foi outro aspeto perceptível no discurso no discurso dos estagiários. Na verdade, no decurso do estágio, um dos traços de identidade que advém é a noção que o professor não atua somente no espaço da sala de aula e que as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e até mesmo o espaço da escola.” (Batista, 2014)

Assim, esta atividade para além de enriquecedora a nível da minha formação enquanto professora, foi uma experiência que gostei muito de participar e que fez crescer, ainda mais, o meu gosto por esta área, o Desporto e pela profissão.

3.2.3. Atividades

No decorrer do ano letivo, participei em várias atividades extracurriculares com as minhas duas turmas, as quais serão descritas nos pontos subsequentes.

3.2.3.1. Corta-Mato

Segundo as normas orientadoras do EP, uma das tarefas pertencentes à Área 2, consistia em ter que *“participar na gestão de recursos da organização, assumindo responsabilidades na direção e na elaboração e coordenação de projetos de desenvolvimento organizacional”* (Matos, 2017), a qual realizei através da participação no corta-mato escolar.

Esta prova ocorre todos os anos em praticamente todas as escolas do país, e destina-se a todos os alunos da escola, sendo a organização desta atividade extracurricular alicerçada ao desporto, da responsabilidade dos departamentos de EF, de cada escola ou agrupamento.

Não contrariando esta prática, o agrupamento de escolas onde estive inserida também realizou o seu corta-mato escolar, correspondente ao ano letivo 2017/2018. Este foi destinado a todos os alunos e alunas que frequentam as sete escolas pertencentes ao agrupamento, contando com mais de 300 alunos.

A sua organização ficou então ao encargo dos professores de educação física, de nós, estudantes estagiários e ainda da turma do 10ºGD, que teve um papel fundamental no decorrer da mesma, uma vez que foram estes que realizaram grande parte das tarefas, isto é, traçar e demarcar o percurso, secretariado (entrega de dorsais), organização dos alunos das diferentes escolas pelos distintos escalões, entrega de medalhas e lanches, entre outras. Sendo assim a minha função e a dos restantes professores foi, praticamente, a de orientação e supervisão da atividade.

Considero que a atribuição destas funções à turma do 10º ano do curso profissional de Apoio à Gestão Desportiva, foi um aspeto bastante positivo do ponto de vista pedagógico para estes alunos e importante para o desenvolvimento das suas competências nesta área. Uma vez que, estando estes a frequentar um curso de gestão desportiva, a organização desta atividade permitiu que pusessem em prática os seus conhecimentos, e que percebessem e conhecessem efetivamente a forma de como se podem organizar as atividades desportivas, e neste caso em particular, o corta mato escolar.

Um outro aspeto interessante desta prova foi o facto de alunos com necessidades educativas especiais, também terem participado, contudo de uma forma menos exigente. Este facto contribuiu, no meu entendimento, para uma escola para todos, integradora e ajustada a todas as realidades, mas fundamentalmente, para um desporto para todos. Como refere Bento (2014), “o sentido de pluralidade contido na expressão “desporto para todos” não acarreta

apenas que todos têm o direito a aceder e usufruir da prática desportiva; quer dizer, muito mais, que é necessário desenvolver e aperfeiçoar modelos, formas de organização e ofertas de desporto ajustado a todos, aos diferentes estados de condição, de rendimento, de desenvolvimento, de saúde, de idade”.

Pondo isto, a minha função, para além de controlar e orientar os alunos que ajudaram na organização, passou pela recolha e organização dos dorsais por ordem de chegada aquando os alunos terminavam a prova.

Considero que esta não é uma prova fácil de organizar e por em prática, pois, neste caso, envolvia a participação de um grande número de alunos, sendo que a maioria apresentava idades pré-pubertárias, o que torna a tarefa mais complexa uma vez que é necessário uma maior atenção.

No entanto, com a ajuda, colaboração e dedicação de todos os professores de Educação Física da ESAN e das turmas do 10ºGD e do 10ºAI, tudo correu de forma exemplar, com muita animação e responsabilidade, sem que houvesse qualquer incidente.

Enquanto professora estagiária, julgo que foi bastante enriquecedor do ponto de vista pedagógico, tendo sido esta uma excelente oportunidade em que pude aprender e perceber como se pode organizar esta atividade, os recursos necessários, e entender toda a logística que a envolve. Compreendi que, para organizar uma atividade como esta, é necessário muito trabalho, que começa a ser desenvolvido desde o início do ano, pelos professores do departamento de desporto, dispondo de uma grande logística e de uma grande organização entre professores entre escolas, uma vez que envolvia as escolas de todo o agrupamento.

Assim, conjeturo que esta experiência foi uma mais-valia para o meu enriquecimento pessoal e profissional enquanto futura professora de Educação Física, pois enquanto alunos há assuntos que nos passam ao lado e só quando o vivenciamos “do outro lado”, é que poderemos retirar algum conhecimento. Esta ofereceu-me, um grande aporte de conhecimentos de nível organizacional e de todo o mecanismo necessário para que esta atividade se desenvolva e decorra dentro da normalidade, dando-me as ferramentas necessárias para

que futuramente, aquando detiver a função de organizar esta atividade, a desenvolva da melhor forma e com grande competência.

3.2.3.2. Visita de estudo à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)

A visita de estudo à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) surgiu no âmbito da área disciplinar de Práticas de Atividades Físicas e Desportivas (PAFD) na turma do 10º GD. Esta consistindo numa visita guiada a todas as instalações da faculdade, de forma a que os alunos pudessem conhecer a mesma, tanto a nível de instalações como a nível de instituição, enquadrando-se assim com a disciplina referida e com o curso que estão a frequentar – Técnicos de Apoio à Gestão Desportiva.

Esta foi supervisionada e acompanhada pela PC, por mim e pelos meus colegas estagiários. Considero que a visita foi bastante produtiva e interessante do ponto de vista elucidativo, sendo uma oportunidade única que os alunos detiveram, de conhecer a faculdade, as suas instalações e o seu funcionamento, podendo este consistir num fator de motivação para os alunos envergarem nesta instituição, sendo que a sua área de estudos era o Desporto.

3.2.3.3. Visita de Estudo ao Museu do FCP e Estádio do Dragão (10º e 11ºGD)

A visita de estudo ao Museu do Futebol Clube do Porto e Estádio do Dragão foi destinada às turmas do 10º e 11º GD, surgindo no âmbito da disciplina de Gestão de Instalações Desportivas (GID). Esta consistiu numa visita guiada ao museu do clube e ao estádio, de forma a que os alunos pudessem conhecer as suas instalações desportivas e o seu funcionamento, enquadrando-se assim com a disciplina referida e com o curso que estão a frequentar – Técnicos de Apoio à Gestão Desportiva.

Esta foi supervisionada e acompanhada pela PC, pelos professores de outras áreas disciplinares e por mim e pelos meus colegas estagiários.

Uma vez que eram muitos alunos, (duas turmas) perfazendo um total de 49 alunos, procedeu-se à divisão dos mesmos por turmas, de forma a que a visita fosse mais produtiva e benéfica para todos. Tendo ficado eu a acompanhar a turma do 10ºano.

Esta iniciou-se no Museu do FCP, com uma apresentação do mesmo, onde os alunos puderam conhecer a história do clube e todos os seus trofeus, não só no plano da modalidade de futebol, mas sim de todas as modalidades que integram ou integraram o FCP como por exemplo o atletismo, o andebol, entre outros. Seguidamente a visita passou pela apresentação de todas as instalações que perfazem o Estádio do Dragão, tais como a sala de conferência de imprensa, o balneário onde se instala a equipa visitante, o relvado, as bancadas.

Considero que a visita foi bastante produtiva e interessante do ponto de vista elucidativo e instrutivo, sendo uma excelente oportunidade que os alunos detiveram, de conhecer as instalações do estádio do dragão, o seu funcionamento e tudo que envolve o mesmo, como por exemplo, algumas empresas que trabalham com o estádio.

3.2.3.4. Visita de Estudo ao Complexo Desportivo do Jamor e Cidade do Futebol, Lisboa

A Visita de estudo ao Complexo Desportivo do Jamor e Cidade do Futebol, Lisboa, surgiu no âmbito das disciplinas de Práticas de Atividades Físicas e Desportivas (PAFD) e de Organização e Gestão do Desporto (OGD) e foi destinada às turmas do 10º e 11º do Curso Profissional - Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Tal como as anteriores, esta foi supervisionada e acompanhada pela PC e pelos vários professores destas áreas disciplinares, e por mim e pelos meus colegas estagiários.

Considero que a visita foi bastante produtiva e interessante do ponto de vista elucidativo e instrutivo, sendo uma excelente oportunidade que os alunos detiveram de, primeiramente, visitar Lisboa, uma vez que alguns alunos nunca

havia lá estado, e de conhecer algumas das instalações do Complexo Desportivo do Jamor e da Cidade do Futebol.

Nestas, os alunos puderam perceber o seu funcionamento e o que as envolve na sua generalidade, como por exemplo, ter conhecimento que o Complexo Desportivo do Jamor é o único detentor em Portugal de um local onde existe um centro de treino de alto rendimento indoor de Atletismo e que a Cidade do Futebol tem um acesso bastante restrito, não permitindo a entrada de qualquer cidadão que pretenda conhecer as instalações, tendo consistido esta visita num momento único.

Uma vez que o complexo possui muitas instalações, não foi possível visitar o mesmo na sua totalidade. Contudo conjeturo que foi uma ocasião bastante enriquecedora tanto para os alunos, como para nós professores, pois pudemos disfrutar de um ótimo momento de convívio e de aprendizagem. Nesta os alunos puderam conhecer as instalações deste complexo desportivo e o que lá se realizava e se operacionalizava, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual e fundamentalmente profissional, que contribuirá para o exercício da profissão uma vez que se encontravam no curso de Técnicos de Apoio à Gestão Desportiva.

Concluindo, esta consistiu na primeira visita de estudo, a outra cidade, que participei enquanto professora estagiária, na qual apreciei bastante o momento, pois proporcionou-me também a oportunidade de conhecer estas duas instalações e o seu funcionamento, que de outro modo poderia não ser possível.

3.2.3.5. Futebol na Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Palestra com Professor Doutor André Seabra

No âmbito do ano de estágio profissional, insere-se dentro das suas normas orientadoras, mais concretamente na área dois, o desenvolvimento de uma Ação no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade.

Desta forma, após assistir a uma palestra com o Professor Doutor André na Faculdade de Desporto da UP, surgiu ideia de o convidar à minha escola cooperante para falar acerca dos assuntos que este defende, que considero tão importantes para o desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos a quem leciono aulas, uma vez que frequentam um curso ligado à área desportiva, e pelo facto de se debruçar principalmente acerca de uma modalidade em particular, o Futebol, sendo esta a preferida da maioria destes alunos.

Eu e os meus colegas de núcleo de estágio procedemos então à organização desta atividade.

A palestra foi assim dirigida pelo Professor André Seabra, que se encontra a desenvolver um trabalho de pesquisa juntamente com a Federação Portuguesa de Futebol e da UEFA, para a implementação de um projeto que visa combater a obesidade entre as crianças da cidade do Porto através da prática do futebol.

Assim sendo, surgiu esta atividade com o objetivo principal de fazer chegar uma mensagem clara acerca da importância de não só do Futebol, mas do Desporto em geral na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis para a população e sociedade, mostrando os seus benefícios, as suas vantagens e os ganhos que os sujeitos podem alcançar através da prática de atividade desportiva, contribuindo assim para o desenvolvimento intelectual e sobretudo profissional dos alunos do curso Profissional - Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Embora o título e a temática desta palestra se refira ao Futebol em particular, no decorrer da mesma foram tratadas várias matérias acerca dos benefícios que, não só o futebol mas o Desporto em geral pode proporcionar na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis para a população e para a sociedade em geral, onde mostrou os benefícios, as suas vantagens e os ganhos que os sujeitos podem alcançar através da prática desportiva. A mensagem que o Professor passou foi bastante clara e acessível, para que todos os alunos pudessem perceber de forma simples os assuntos tratados, interagindo com os mesmos e trazendo uma ideia bastante interessante que

julga a prática do Futebol como um medicamento para diversas doenças, como por exemplo a obesidade.

Embora tenha sido uma palestra breve, julgo que os alunos usufruíram de uma boa oportunidade de conhecer ou clarificar a importância que o Desporto tem e o seu contributo para as populações, para que estas possam ter estilos de vida ativos e saudáveis através da sua prática. Julgo que para o curso que estão a frequentar – Curso Profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, é de extrema importância que detenham este tipo conhecimentos e percebam estas temáticas, para que futuramente se possam tornar profissionais, na área do desporto, dotados de diversos conhecimentos que contribuam para um melhor desempenho dessa profissão e a dignifiquem de uma forma competente e exemplar.

Concluindo, considero que o objetivo principal desta atividade foi cumprido sendo que os alunos se demonstraram bastante interessados e participativos durante a atividade.

3.3. Desenvolvimento Profissional (Área 3)

A terceira e última área, é a área em que cumprimos as tarefas propostas pela faculdade, e que diz respeito ao desenvolvimento das nossas competências profissionais através da reflexão, investigação e da ação.

Ao longo do estágio profissional foram várias as tarefas que realizei e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

A primeira consistiu na realização do Projeto de Formação Individual (PFI). Este documento, realizado na fase inicial do EP, permitiu-me refletir acerca das expectativas iniciais em relação ao EP, das capacidades, dificuldades e lacunas sentidas face às exigências profissionais e regulamentares da PES, declarei as minhas intenções no âmbito do meu desenvolvimento profissional e estruturei ideias acerca daquilo a que me propunha realizar tanto a nível de sala/pavilhão, como ao nível da comunidade escolar. Este serviu assim como um documento que me guiou e auxiliou ao longo do estágio profissional na realização da minha PES.

Como foi demonstrado ao longo deste relatório, a fase inicial do meu EP não foi fácil, contudo, as expectativas sempre se mantiveram elevadas, pois tal como constato agora que tudo está a terminar, embora tenha sido bastante exigente, este foi um ano repleto de muitos ensinamentos, experiências e vivências, e onde se deu a maior transformação e consolidação dos conhecimentos e das competências adquiridas ao longo da formação inicial.

A segunda tarefa que realizei ao longo do ano de estágio e a qual considero que foi a mais importante para o meu desenvolvimento profissional, foi a reflexão acerca da minha ação.

Segundo Batista & Queirós (2015) *“o estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotarão o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer. Por esta via, este será capaz de colocar as questões adequadas e saberá responder ao porquê e para quê da sua ação”*. O mesmo defende Oliveira & Serrazina (2002), o de refere que *“a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação”*.

De acordo com o que referem estes autores, ao longo do ano foram surgindo diversos problemas da prática. A pouca experiência de lecionação e consequentemente de instrução, os vários níveis de aprendizagem que as turmas possuíam e a necessidade de respeitar esses ritmos, o mau comportamento dos alunos, entre muitas outras adversidades, fizeram com que a procura de soluções, de estratégias e de métodos de ensino fosse muita.

Foi assim, através da reflexão crítica constante acerca da minha ação e dos problemas que surgiam da prática, que realizava durante e no final de cada aula (no diário de bordo), que consegui adequar, reestruturar, adaptar e reformular novas estratégias de ensino, que se adequassem a todas as exigências da prática. Tal como refere Oliveira & Serrazina (2002), os professores reflexivos desenvolvem a sua prática com base na própria investigação-ação, sendo sujeita, segundo o mesmo autor, *“a um processo constante de vaivém que conduz a transformações”*.

Considero que a reflexão crítica no momento, mas sobretudo no pós aula, através, neste caso, do diário de bordo, fez aumentar o meu

conhecimento profissional e a construir-me enquanto professora e enquanto uma profissional mais competente, permitindo-me uma tomada de decisão mais acertada e congruente com a minha realidade de prática.

“Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schön, 1983; Vieira, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor”. (Oliveira & Serrazina, 2002)

A terceira tarefa que realizei no âmbito desta área, foi o pequeno ensaio investigativo, realizado em conjunto com os meus colegas de núcleo de estágio, onde procuramos perceber se existiam diferenças ao nível do planeamento, realização e avaliação entre o ensino profissional e o ensino regular, pois tal como já referi, o ensino profissional detém de características distintas em relação aos restantes. Este consistiu em apenas um pequeno ensaio, sendo que para retirar uma conclusão mais precisa e sustentada, o número de participantes teria que ser maior. Desta forma, a realização desta tarefa embora não tivesse contribuído efetivamente para a minha ação imediata, forneceu-me informações importantes acerca do diferente trabalho pedagógico dos professores nestas duas tipologias de ensino, que serão úteis para a minha prática no futuro.

Para além destas três tarefas que mencionei, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, houve muitas outras.

As reuniões com a PO e com a PC, por exemplo, que me auxiliaram no esclarecimento das minhas dúvidas e a percorrer o caminho mais acertado.

As formações, seminários e aulas todas as segundas-feiras na faculdade, contribuíram para uma formação contínua e de renovação de saberes, numa relação constante entre a faculdade e a escola, permitindo-me o esclarecimento de dúvidas e a aquisição de novos conhecimentos que pudessem ser aplicados no meu contexto de prática.

E por último, mas não menos importante, a realização do presente relatório de estágio, onde consta, em jeito de reflexão, todo o meu percurso e ação profissional ao longo do EP fundamentado na bibliografia, sendo esta a última etapa antes de me tornar Professora de Educação Física.

Enfim, considero que tudo o que realizei e sucedeu no decorrer do ano de estágio profissional contribuiu de integralmente para a construção da minha identidade docente e para o meu desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO IV

ENSAIO

CAPÍTULO IV – ENSAIO

4. Ensaio

4.1. Introdução

O dia em que reuni com o núcleo de estágio e com a Professora Cooperante, foi o dia em que tanto eu como os meus colegas, conhecemos a nossa realidade, ou seja, que iríamos realizar a nossa PES em turmas pertencentes a cursos do Ensino Profissional. Este foi também o dia em que ocorreu o meu “choque com a realidade” Queirós (2014), resultando das diferenças entre o que tinha idealizado e o que iria ser a minha realidade, sobretudo, no facto ter de lecionar no Ensino Profissional.

Reconhecia que possuía um escasso conhecimento acerca daquela tipologia de ensino e por isso, desde aquele momento, surgiu a necessidade de perceber, então, o seu propósito, o seu funcionamento e a organização do seu ensino (estrutura modular).

Após perceber as intenções curriculares e pedagógicas dos cursos profissionais, assim como a sua organização e estruturação do ensino-aprendizagem, identifiquei-me desde logo com o mesmo, sendo o seu propósito pedagógico e educativo, na sua generalidade, superior, comparativamente aos restantes cursos, uma vez que pressupõe que as práticas de ensino-aprendizagem se devem ajustar “às *necessidades dos alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo imposto por uma progressão normativa*” (NACEM-Orvalho, Graça, Leite, Marçal, & Silva, 1993).

Por conseguinte, como forma de complementar esse conhecimento, sendo uma tipologia de cursos que todos os elementos do núcleo de estágio lecionavam, concordámos que seria interessante realizar um ensaio em conjunto, acerca das diferenças expressas, relativamente ao processo ensino aprendizagem, entre os cursos profissionais e os cursos do ensino regular,

sendo algo que poderia acrescentar algum conhecimento para o nosso futuro como docentes.

Este surgiu então, com o objetivo de verificar se os professores exerciam a sua atividade profissional (no planeamento, na realização e na avaliação) nos denominados “cursos profissionais” da mesma forma que a que realizavam nos “cursos regulares”.

Seguidamente, para um melhor entendimento e enquadramento deste pequeno ensaio investigativo, serão relatados os conceitos dos Cursos Profissionais, a sua estrutura e o seu funcionamento, concluindo com os respetivos resultados e a discussão dos mesmos.

4.2. Enquadramento Teórico

Seguidamente, após uma leitura crítica dos principais guias e regulamentos sobre os Cursos Profissionais, é apresentada uma explicação pormenorizada acerca de alguns conceitos e ideias importantes relativas aos Cursos Profissionais, baseada fundamentalmente no livro da “Estrutura Modular nas Escolas Profissionais”, realizado pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP).

4.2.1. Ensino Profissional

O que são, então, os Cursos Profissionais?

São cursos com a duração de três anos letivos, ao qual têm acesso os jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade ou equivalente, conferindo a sua conclusão um diploma de dupla certificação, 12º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível quatro, permitindo também o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, através da realização de exames de acesso.

São um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo do trabalho. Tendo em conta

o perfil pessoal do aluno, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício de uma profissão.

Estes cursos têm objetivos bastantes concretos que passam por: permitir o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais dos alunos para o exercício de uma futura profissão; privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais; e por fim, preparam o aluno para aceder a formações pós-secundárias ou ao Ensino Superior, caso seja a vontade do mesmo.

Como estão, efetivamente, organizados?

Estes cursos têm, como já referido, uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos teus ritmos de aprendizagem.

Têm uma carga horária total de entre 3200 e 3440 horas e uma estrutura curricular que assenta em quatro componentes de formação:

- Sociocultural – 1000 horas – disciplinas de Língua Materna; Língua Estrangeira e Área de Integração – uma área que congrega saberes da Filosofia, da Sociologia e da História;
- Científica - 500 horas – Matemática e disciplinas das diversas ciências que sustentam teoricamente a componente técnica, sendo, portanto, definidas em função dessa componente;
- Técnica - 1100 horas – disciplinas da tecnologia relacionada com a área de formação, de acordo com o perfil e saída profissional do curso;
- Formação em Contexto de Trabalho – 600 a 840 horas – que se realiza em posto de trabalho em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso.

A Formação em Contexto de Trabalho (FCT), implica a celebração prévia, antes do início de funcionamento dos cursos, de protocolos com as empresas e outras instituições de modo a assegurar-se esta importante dimensão do currículo dos Cursos Profissionais.

Sendo assim, as Escolas têm de estabelecer previamente parcerias com as empresas, realizando protocolos que preveem o número de alunos que cada empresa acolhe, garantindo entre 600 e 840 horas de Formação em Contexto de Trabalho para cada aluno ao longo do ciclo de formação de 3 anos letivos, havendo depois lugar a um plano de trabalho específico para cada aluno elaborado, acompanhado e avaliado conjuntamente, entre a Escola e a entidade acolhedora da Formação em Contexto de Trabalho.

Existe uma distribuição equilibrada entre a componente teórica dos cursos e a componente técnica e de formação em contexto de trabalho.

Esta distribuição tem por objetivo dotar os jovens, não só de competência técnica e profissional inerente à profissão a que cada curso dá acesso, mas proporcionar-lhes, também, uma forte formação de base, que lhes permita serem cidadãos autónomos, com capacidade de pensamento crítico e autonomia que os capacite para todas as dimensões da vida. Trata-se de contextualizar o saber especializado, no saber geral de modo a dar-lhe sentido e operacionalidade efetiva. Saber fazer, mas também saber porquê e para quê.

Além destas quatro componentes é obrigatória, no final do percurso formativo e para a sua conclusão, a realização de uma Prova de Aptidão Profissional – PAP, que consiste na apresentação e defesa, perante um júri, com elementos externos à Escola, que integra representantes das associações empresariais, sindicais ou de outras instituições, de acordo com os cursos, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, desenvolvido no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do jovem.

4.3. Objetivo

A ideia deste ensaio surgiu da constatação das diferenças expressas nos documentos orientadores dos cursos profissionais, relativamente ao processo ensino aprendizagem, com realce particular para o Planeamento e Avaliação, em relação aos cursos do ensino regular.

O objetivo do ensaio: averiguar se essa diferença de orientação, se manifesta e como se manifesta, nas decisões dos professores acerca das diferentes dimensões do ensino.

Isto é, pretendíamos verificar, através das suas respostas, se o tipo de planeamento, realização e avaliação do ensino que realizavam nos cursos profissionais era o mesmo que realizavam nos cursos regulares e ainda, perceber se colocam em prática todas as normativas que os Cursos Profissionais sugerem.

4.4. Participantes

Participaram neste ensaio treze professores, de diferentes áreas disciplinares, que lecionam em cursos do Ensino Profissional, e que exercem ou já exerceram funções no ensino regular.

4.5. Metodologia

4.5.1. Questionário

Para uma melhor reflexão acerca das questões que pretendíamos analisar, recorreremos à utilização de um questionário (ver no anexo VIII).

Este era composto por cinco questões. As primeiras relativas ao planeamento realizado pelos Professores do seu ensino, de modo a perceber se existiam, ou não, diferenças de planeamento comparando uma turma de Ensino Regular a uma de Ensino Profissional.

As duas questões seguintes referiam-se à avaliação, com o intuito de perceber, se os professores realizam o processo avaliativo, da mesma forma, nos dois tipos de ensino.

E por fim, a última questão apontava para os objetivos dos Cursos Profissionais, onde tentávamos compreender se estes são alcançados pelos Professores, durante o exercício da sua profissão.

4.6. Resultados

4.6.1. O que nos disseram os questionários?

4.6.1.1. Enquadramento concetual

Os questionários foram lidos e organizados tendo em conta a proposta de Vikckers para o planeamento (planificação) do Ensino de uma determinada matéria, na disciplina de EF.

Este modelo de planeamento do Ensino de determinada disciplina/matéria, baseado na estrutura do conhecimento (MEC) mostra-se muito adequado para o processo de ensino-aprendizagem em EF, por ter em conta a especificidade da matéria “desportiva”, agrupando em categorias “trans-modalidades desportivas” os objetivos passíveis de serem alcançados, dando dados preciosos para ajudar nas tarefas didáticas: planeamento, realização e avaliação. Digamos que é um modelo de planeamento que permite potenciar todas as virtualidades educativas do desporto.

O documento que resulta da aplicação deste modelo de planeamento será um documento de apoio e um guião para o Professor, de modo a que este possa tomar as melhores e mais eficazes decisões no ato de ensinar. É muito importante que o Professor consiga promover uma sequência analisando, instruindo, observando, refletindo ou avaliando.

O MEC subdivide-se em três fases e posteriormente em oito módulos:

- Análise;
- Decisão;

- Aplicação.

A fase de Análise, tal como o nome indica, diz respeito à análise das circunstâncias concretas em que decorre o PEA: implica a recolha e sistematização de dados relativos à matéria a ensinar – normalmente uma modalidade desportiva – recolha de informações em relação aos alunos concretos da turma e recolha de informação relativamente às condições materiais para a realização do Ensino – espaço e materiais disponíveis das atividades a desenvolver, começando pela estruturação do conhecimento em quatro categorias transdisciplinares do (habilidades motoras, condição física e fisiologia, cultura desportiva e os conceitos psicossociais) (módulo 1), seguindo-se pela análise do ambiente em que se vai inserir (material disponível, condições de segurança, etc) (módulo 2), terminando pela análise dos alunos (módulo 3). Ou seja, esta fase tem em consideração todo o tipo de conteúdo programático a ser abordado no decorrer do ano letivo, tendo em conta o planeamento anual já efetuado pela Escola, para que o Professor possa ter uma tomada de decisão mais acertada.

Na fase de Decisão é importante determinar a extensão e sequência da matéria que irá ser lecionada tendo em conta o que a fase anterior analisou. Nesta fase, é de extrema importância deter de uma tomada de decisão eficaz, definindo objetivos, analisando as melhores formas de avaliação e criando progressões ajustadas aos diferentes níveis dos alunos. É composta pelos módulos 4, 5, 6 e 7.

A fase de Aplicação resulta de todo o processo anterior e consiste na sua aplicação real, ou seja, plano anual, plano da unidade didática, planos de aula, entre outros. É uma fase importante pois está sempre sujeita a alterações que dependem da evolução positiva ou negativa dos alunos, o que exige ao Professor uma boa e constante capacidade de adaptação. Nesta etapa é então necessária uma atitude de observação e reflexão constante para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize. É composta pelo módulo oito.

4.6.1.2. Os dados

No concernente à primeira questão, que se refere ao que o Professor tinha em conta na preparação das suas aulas, as respostas foram bastante diversificadas, sendo de um modo geral, pouco concretas, mencionando que planeavam aulas de cariz mais prático, indo ao encontro da fase de Aplicação. Por outro lado, alguns Professores referem que tinham em conta o nível e as características dos alunos (“O que mais tenho em conta na preparação é o nível dos alunos da turma”), os recursos disponíveis e também o domínio dos conteúdos, aspetos estes que estão presentes na fase de Análise. Por fim, foram referenciados também aspetos pertencentes à fase de Decisão, mencionando que davam atenção à sequência e objetivos dos conteúdos.

No nosso entendimento, os Professores mencionaram aspetos muito gerais, relativos à fase de Aplicação, não referindo tanto aqueles que realmente tinham em conta aquando realizavam o planeamento propriamente dito.

Ainda em relação ao planeamento das aulas, a maioria dos Professores indicou que valorizava aspetos distintos aquando planeava as aulas para um curso profissional comparativamente a um curso do Ensino Regular. No planeamento de aulas para o Ensino Profissional os Professores mencionaram que tinham em conta aspetos relacionados com o futuro dos alunos, direcionando o seu trabalho com uma componente mais prática, suscetível de ser aplicada no exercício de uma profissão (“Tento que haja mais interação ligada à profissão que vão exercer”).

Subentendemos que a diferenciação ocorre pois, se tivermos em conta que os Cursos Profissionais se orientam para uma formação especializada designada para o desenvolvimento de uma determinada profissão, os Professores irão ter em conta aspetos mais práticos, que habilitem os alunos para essa determinada função, o que não acontece no Ensino dito Regular, uma vez que este apresenta uma vertente mais geral, não surgindo nenhum afunilamento para nenhuma área em específico.

Relativamente à pergunta pertencente ao parâmetro de avaliação, que questionava os Professores acerca da existência ou não de diferenças entre o processo de avaliação nos Cursos Profissionais e nos regulares, a maior parte

afirmou que considera haver diferenças, referindo que a avaliação é mais facilitada nos Cursos Profissionais (“Considero que no Ensino Profissional, os alunos têm interesses divergentes e maiores dificuldades e por isso, poderá ser mais facilitada a sua avaliação”), onde a percentagem de critérios difere (“A ponderação nos critérios de avaliação para estes alunos é muito superior aos dos alunos do Ensino Regular”), assim como a organização das disciplinas, uma vez que nestes o Ensino é constituído por módulos, e onde também são sobrevalorizados os trabalhos práticos. Por outro lado, uma minoria refere que não existia diferenças, defendendo que o processo de avaliação é realizado de igual forma (“O processo de avaliação é igual; os critérios de avaliação em termos de % é que são diferentes”).

Estas respostas integram-se na fase de Decisão de *Vickers* (1990) mais concretamente na configuração da avaliação. Na nossa análise, compreendemos que existe uma maior diferença pois, tal como já referido anteriormente, a componente prática nos Cursos Profissionais é sobrevalorizada, uma vez que este tipo de cursos se orienta para o desempenho de uma profissão, apresentando-se assim este aspeto fulcral para o futuro profissional dos alunos.

Na segunda pergunta ainda referente a este parâmetro, as respostas dos Professores foram bastante idênticas às da questão anterior, encontrando-se todas na fase de Decisão, contudo, sensivelmente metade defende que os alunos dos Cursos Profissionais não são beneficiados na avaliação visto que os métodos utilizados são distintos assim como os próprios currículos. Por outro lado, a outra metade da amostra afirma que os alunos dos Cursos Profissionais são beneficiados apresentando vários argumentos, tais como a percentagem das atitudes ser superior à dos cursos regulares, a existência de disciplinas que não são sujeitas a exame final, valorizando assim mais o trabalho da aula em relação aos testes escritos (“Considero que não são beneficiados em relação aos alunos do Ensino Regular que terão de se preparar para os exames nacionais”).

A última pergunta colocada aos Professores questionava-os acerca do cumprimento dos objetivos dos Cursos Profissionais, onde a maioria

mencionou que o objetivo era alcançado e apenas três responderam negativamente. Os últimos argumentaram a sua resposta referindo que as Escolas não oferecem as condições necessárias (fase de Análise), que os seus currículos eram pouco adequados possuindo disciplinas com muita exposição teórica e pouco direcionadas para a formação profissional do aluno (“Nem sempre é alcançado este objetivo porque os conteúdos e objetivos de algumas disciplinas, não se direcionam para a formação profissional dos alunos”), enquadrando-se na fase de decisão e de aplicação da *Vickers* (1990). Em contrapartida as restantes respostas afirmavam que as matérias Ensino e os objetivos traçados eram adequados, orientando-se para a preparação dos alunos para o exercício de uma profissão, sendo também mencionado o trabalho do conselho turma como algo essencial para o alcance destes objetivos (“Nas competências pessoais também há uma grande exigência por parte de todos os Professores do conselho de turma”). Estas respostas enquadram-se nas três fases de *Vickers* (1990), Análise, Decisão e de Aplicação.

4.6.2. Conclusões

Após a análise das respostas recolhidas, observámos que os testemunhos dos Professores se centram em aspetos muito gerais relacionados com as duas tarefas didáticas em “apreço”, planeamento e avaliação.

Tendo em consideração que tencionávamos constatar a existência, ou não, de diferenças no planeamento e na avaliação que os Professores realizam, entre o Ensino dito Regular e o Ensino Profissional, só as referências que retratassem com algum pormenor, o que realmente implementam na sua prática pedagógica tornaria possível compreender se, efetivamente, existem diferenças. Tal não aconteceu: os Professores acabaram por ser muito vagos nas suas respostas.

Apesar do número reduzido de respostas e da pouca especificidade das mesmas, relativamente àquilo que pretendíamos aferir, constatámos que a

maioria dos Professores indicou a existência de diferenças no planeamento, dando o corpo a uma ideia prévia, pré-concebida, de que a avaliação no Ensino Profissional é mais fácil. Justificam esta realidade, referindo que o Ensino Profissional é frequentado por alunos com baixas capacidades cognitivas.

Na nossa opinião, o Ensino Profissional, com a sua estrutura de planeamento modular, encarna uma conceção pedagógico-didática que não ficaria mal nem desatualizada no Ensino Regular, uma vez que este alega ter em conta a individualidade, o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Ora, este aspeto parece-nos não estar presente na prática do Ensino dito Regular, pois todos os alunos são obrigados a seguir e a acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem. Contudo, embora consideremos que os objetivos dos Cursos Profissionais sejam indicados para o desenvolvimento humano e integral do aluno, através deste pequeno ensaio e da nossa prática, percebemos que estes objetivos não são implementados com clareza pelos Professores que estão encarregues por estes cursos. Consideramos, também, que, este facto é perceptível através das respostas dos Professores, uma vez que a sua pouca especificidade, faz-nos depreender que o trabalho de planeamento é quase vago, generalista, evidenciando-se também na avaliação que mencionam realizar. Em relação ao que é posto efetivamente em prática, pouco ou nada foi discriminado.

Posto isto, a nossa crítica insere-se no trabalho de planeamento que deveria ser realizado pelos Professores dos Cursos Profissionais e que, se existisse de uma forma ponderada e refletida, as suas respostas poderiam ter sido mais consistentes e talvez tivéssemos obtido testemunhos mais objetivos que demonstrassem aquilo que os Professores realmente planeiam e aquilo que é posto em prática.

4.7. Bibliografia

NACEM-Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. Reflexão final

Culmina assim um dos anos mais importantes, se não o mais importante, da minha formação enquanto aspirante a professora de EF. Como refere Queirós (2014), a entrada na profissão docente pode ser caracterizada como uma fase muito importante do desenvolvimento, do conhecimento e identidade dos professores.

O ano do EP, foi assim um ano repleto de muitos ensinamentos, de muitas transformações, de inúmeras experiências e vivências, nos mais diversos contornos desta profissão.

Recordo, agora com algum humor, o início do ano letivo do EP, aquando percebi que o meu estágio iria englobar a lecionação de aulas de cariz teórico, tal facto que quase me levou à desistência. Naquele momento, vivi o meu maior “choque com a realidade”, uma vez que fez pronunciar a minha insegurança, pois sentia que não estava preparada para desempenhar tal função. Todavia, com o tempo tudo se tornou mais simples, com a ajuda da Professora Cooperante, de muito estudo, reflexão, preparação, persistência e dedicação, não passou de mais um desafio, que me permitiu conhecer outra tipologia e práticas de ensino, tornando-me assim numa profissional com mais competências pedagógicas.

É ao longo do EP que se dá a consolidação de todos os saberes e aptidões que nos são transmitidos durante os cinco anos da nossa formação académica. É neste ano que os invocamos e os colocamos em prática nas várias situações que nos vão surgindo. Isto é, na comunicação e no contacto com os nossos alunos, aquando lhes ensinamos uma modalidade e eles nos põem a prova sempre que nos colocam uma dúvida, na preparação de aulas que demora horas a ser construída, pois queremos sempre levar os melhores exercícios, na lecionação das mesmas, onde por vezes verificamos que o nosso planeamento não está a resultar da melhor forma e temos que

imediatamente o modificar. É nesses momentos, durante a prática propriamente dita, que verificamos que é ali que se dá a verdadeira aquisição de conhecimentos, e que o resultado disso é a nossa passagem de Estudantes para Professores de Educação Física.

Nem sempre foi fácil, existiram muitos altos e baixos, uns dias mais felizes e uns dias mais difíceis, aulas que correram bem, e outras em que me sentia bastante frustrada. Foi um ano de muitos desafios e de muita procura e reflexão, para dar as melhores e mais eficazes respostas à minha prática, dado que a minha PES se debruçou sobre dois contextos de ensino distintos (sala de aula e pavilhão ginnodesportivo).

Foi portanto, um longo caminho percorrido, onde encontrei muitas pedras, contudo, tal como o cozinheiro pretende servir um prato saboroso aos seus clientes, o professor ambiciona proporcionar o melhor ensino-aprendizagem aos seus alunos, e por isso, todas as pedras que encontrei ao longo deste percurso, foram apenas pequenos obstáculos que me permitiram tornar numa melhor profissional e proporcionar aos meus alunos o melhor ensino-aprendizagem.

Este será um ano que irá deixar saudade. Levo comigo não só os conhecimentos e competências pedagógicas adquiridas ao longo deste ano, mas também todas as experiências e vivências que o EP me proporcionou através do contacto com os meus alunos, com as minhas “miúdas” do DE, com os funcionários e com os restantes professores da escola.

Em jeito de conclusão, apesar de todas as minhas hesitações e medos em relação a lecionar a turmas de cursos profissionais (práticas e teóricas), e tendo em conta o estado do mercado de trabalho no contexto da educação e do ensino e ainda da EF, embora que já volte a contar para a média final dos cursos do secundário, julgo que esta experiência me permitiu adquirir um maior leque de experiências e conhecimentos, o que me deixou mais e melhor preparada para lecionar em vários contextos de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, M. L. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. O *Ensino : revista galega de Sócio-Pedagogía e Sócio-Lingüística*,.
- Andrade, J. (2017). *O papel da escola na sociedade contemporânea: Desafios e possibilidades*. Obtido de WebArtigos: <https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-desafios-e-possibilidades/119040/>
- Azevedo, J. (2008). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. *Propuesta Educativa-FLACSO-Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais*.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (p. 37). Porto: FADEUP.

- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio Profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Bento, J. O. (2014). Teoria-prática: Uma Relação Múltipla. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 73-81.
- Campos, Á. d. (15 de outubro de 1890). Obtido de Citador: <http://www.citador.pt/poemas/eu-alvaro-de-camposbrbheteronimo-de-fernando-pessoa>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Carvalho, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Daolio, J. (junho de 1995). Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Movimento*. Porto Alegre.
- Dayrell, J. T. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Desporto Escolar*. (1 de Setembro de 2018). Obtido de Desporto Escolar: <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>

- Graça, A. (2014). Prefácio. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 7-8). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2014). Sobre as Questões do quê Ensinar e Aprender em Educação Física. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: Da necessidade da Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP.
- Matos, Z. (2017). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- NACEM-Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*.
- Nobre, A. d. (2015/2017). Regulamento dos Cursos Profissionais. Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores contruida dentro de la profesión. *Towards a teacher training developed inside the profession*. Revista de educación.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigar . *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na*

- (re)construção da Identidade Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Rodrigues, E. (2015). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana .
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Silva, E. R. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da Prática Profissional*. Porto: FADEUP.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Souza-Silva, J. C., & Davel, E. (2007). Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *Revista de Administração de Empresas*.

ANEXOS

Anexo II – Planeamento Anual de PAFD, 11ºano

Planeamento anual 2017/2018 – PAFD 11ºGD					
Mês	Dia	Nº Aula	Hora	Espaço	Módulo
SET E M B R O					
OU T U B R O	27	1	11:25h:12h:15	Sala	Basquetebol
NOVEMBRO	3	2	10:30h:12h:15	Sala	Basquetebol
	8	3	8:25h:11h:20	Sala	Basquetebol
	10	4	10:30h:12h:15	Sala	Basquetebol
	15	5	8:25h:11h:20	Sala	Basquetebol
	17	6	10:30h:12h:15	Sala	Basquetebol
	22	7	8:25h:11h:20	Sala	Basquetebol
	24	8	10:30h:12h:15	Sala	Basquetebol
29	9	8:25h:11h:20	Sala	Basquetebol	
DEZEMBRO	6	10	8:25h:11h:20	Sala	Basquetebol
	13	11	8:25h:11h:20	Sala	Basquetebol
	15	12	10:30h:12h:15	Sala	Basquetebol
	19	Visita de estudo ao Estádio do Dragão			

Anexo III – Planeamento Anual de PAFD, 10ºano

Planeamento anual 2017/2018 – PAFD 10ºGD					
Mês	Dia	Nº Aula	Hora	Espaço	Módulo
SETEMBRO	14	1	8:25h:11h:20	Sala	Apresentação
	19	2	11:25h:13h:10	Sala	Fisiologia do Esforço
	21	3	8:25h:11h:20	Sala	Fisiologia do Esforço
	26	4	11:25h:13h:10	Sala	Fisiologia do Esforço
	28	5	8:25h:11h:20	Sala	Fisiologia do Esforço
OUTUBRO	3	6	11:25h:13h:10	Sala	Fisiologia do Esforço
	10	7	11:25h:13h:10	Sala	Fisiologia do Esforço
	12	8	8:25h:11h:20	Sala	Fisiologia do Esforço
	17	9	11:25h:13h:10	Sala	Fisiologia do Esforço
	19	10	8:25h:11h:20	Sala	Fisiologia do Esforço
	24	11	11:25h:13h:10	Sala	Fisiologia do Esforço
	26	12	8:25h:11h:20	Sala	Termina – Fisiologia do Esforço
NO VE MB RO					
DEZEMBRO	7	1	8:25h:11h:20	Sala	Voleibol
	12	2	11:25h:13h:10	Sala	Voleibol
	14	3	8:25h:11h:20	Sala	Voleibol
	18	Visita de Estudo FADEUP			
	19	Visita de Estudo Estádio do Dragão			
JANEIRO	4	4	8:25h:11h:20	Sala	Voleibol
	9	5	11:25h:13h:10	Sala	Voleibol
	11	6	8:25h:11h:20	Sala	Voleibol
	16	7	11:25h:13h:10	Sala	Voleibol
	18	Corta Mato Escolar			

FE VE REI RO					
MARÇO	6	1	12:15h:13h:10		Escalada
	8	2	8:25h:11h:20		Escalada
	13	3	11:25h:13h:10		Escalada
	15	4	8:25h:11h:20		Escalada
	20	5	11:25h:13h:10		Escalada
	22	6	8:25h:11h:20		Escalada
ABRIL	10	7	11:25h:13h:10		Escalada
	12	8	8:25h:11h:20		Escalada
	17	9	11:25h:13h:10		Escalada
	19	10	8:25h:11h:20		Escalada
	24	11	11:25h:13h:10		Escalada
	26	12	8:25h:11h:20		Escalada
M A I O	3	13	8:25h:9h:15		Escalada

Anexo IV – Planeamento Anual de GID, 11ºano

Planeamento anual 2017/2018 – GID 11ºGD					
Mês	Dia	Nº Aula	Hora	Espaço	Módulo
MARÇO	21	1	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
ABRIL	11	2	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	13	3	8:25h:10h:15	Sala	GGCL
	18	4	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	20	5	8:25h:10h:15	Sala	GGCL
	25	6	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	27	7	8:25h:10h:15	Sala	GGCL
MAIO	2	8	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	4	9	8:25h:10h:15	Sala	GGCL
	9	10	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	11	11	8:25h:10h:15	Sala	GGCL
	16	12	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	18	13	8:25h:10h:15	Sala	GGCL
	23	14	11:25h:13h:10	Sala	GGCL
	25	15	8:25h:10h:15	Sala	GGCL

Anexo V – Planeamento Anual de EF, 11ºano

Planeamento anual 2017/2018 – Educação Física 11ºGD					
Mês	Dia	Nº Aula	Hora	Espaço	UD
SETEM BRO	14	1	11:25h:13h:10	Pavilhão	Apresentação
	21	2	11:25h:13h:10	Pavilhão	AD - Basquetebol
	28	3	11:25h:13h:10	Pavilhão	Basquetebol
OUTO BRO	12	4	11:25h:13h:10	Pavilhão	Basquetebol
	19	5	11:25h:13h:10	Pavilhão	Basquetebol
	26	6	11:25h:13h:10	Pavilhão	Basquetebol
NOVEMBRO	2	7	11:25h:13h:10	Pavilhão	AS-Basquetebol
	9	8	11:25h:13h:10	Pavilhão	AD - Ginástica
	9	9	11:25h:13h:10	Pavilhão	Ginástica
	16	10	11:25h:13h:10	Pavilhão	Ginástica
	23	11	11:25h:13h:10	Pavilhão	Ginástica
	30	12	11:25h:13h:10	Pavilhão	Ginástica
DEZE MBRO	7	16	11:25h:13h:10	Pavilhão	Ginástica
	14	17	11:25h:13h:10	Pavilhão	AS - Ginástica
	19	Visita de Estudo Estádio do Dragão			
JANEIRO	4	18	11:25h:13h:10	Pavilhão	AD - Atletismo
	11	19	11:25h:13h:10	Pavilhão	Atletismo
	18	Corta Mato Escolar			
	25	20	11:25h:13h:10	Pavilhão	AS - Atletismo
FEVEREIR O	1	21	11:25h:13h:10	Pavilhão	AD - Speedminton
	8	22	11:25h:13h:10	Pavilhão	Speedminton
	15	23	11:25h:13h:10	Pavilhão	AS - Speedminton
	22	24	11:25h:13h:10	Pavilhão	AD - Dança
MARÇO	1	25	11:25h:13h:10	Pavilhão	Dança
	8	26	11:25h:13h:10	Pavilhão	Dança
	15	27	11:25h:13h:10	Pavilhão	Dança
	22	28	11:25h:13h:10	Pavilhão	Dança
ABRIL	12	29	11:25h:13h:10		AS - Dança
	19	30	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F
	26	31	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F
MAIO	3	32	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F
	10	33	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F
	17	34	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F
	10	35	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F
	24	36	11:25h:13h:10	Pavilhão	Act.F/Ap.F

Anexo VI – Ficha de Caracterização Individual do Aluno



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto
 Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval da Cima 128 – 4200-105 Porto
 Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: sean.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

Ficha De Caracterização Individual do Aluno

1. Dados Biográficos:

Nome: _____		Data de Nascimento: ____/____/____	
Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Nacionalidade: _____		Naturalidade: _____
Concelho: _____		Distrito: _____	
Morada: _____		Telemóvel: _____ E-mail: _____	
Nome do Pai: _____		Idade: _____	
Profissão: _____		Contacto: _____	
Habilitações Literárias: _____		Nome da Mãe: _____	
Profissão: _____		Idade: _____	
Habilitações Literárias: _____		Contacto: _____	
Encarregado de Educação: Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>		Parentesco? _____	
Nome do Encarregado de Educação: _____		Idade: _____	
Profissão: _____		Contacto: _____	
Habilitações Literárias: _____			

2. Agregado Familiar:

Onde Moras? Apartamento <input type="checkbox"/> Moradia <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>	Qual? _____
Com quem moras? _____	
Número de irmãos? _____	Idade(s)? _____

3. Dados Antropométricos/ Saúde/ Estilo de Vida:

Peso(+/-): _____	Altura(+/-): _____
Pé dominante: _____	Direito <input type="checkbox"/> Esquerdo <input type="checkbox"/>
Mão dominante: _____	Direita <input type="checkbox"/> Esquerda <input type="checkbox"/>
Já teve alguma lesão? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Qual? _____
Já foste operado(a)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	A que? _____
Vês bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Usas óculos? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Ouves bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Usas aparelho de audição? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Tem algum problema de saúde? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Qual? _____
Tem alguma doença impeditiva de realizar a aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Qual? _____
Quantas horas costumam dormir? Menos de 8h <input type="checkbox"/> 8h <input type="checkbox"/> Mais de 8h <input type="checkbox"/>	
A que horas costumam deitar? _____	
O que costumam comer/beber regularmente?	
Fast food <input type="checkbox"/> Carne <input type="checkbox"/> Doces <input type="checkbox"/> Peixe <input type="checkbox"/> Açúcar <input type="checkbox"/> Legumes <input type="checkbox"/>	
Frutas <input type="checkbox"/> Refrigerantes <input type="checkbox"/> Cozidos <input type="checkbox"/> Fritos <input type="checkbox"/>	
Consumes bebidas alcoólicas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária /3 do António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto

Tel/s.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: ae.an.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

Fumas?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Sais à noite?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

4. Situação escolar no ano anterior:

Que escola frequentaste ano passado? _____	
Ja reprovaste?	Sim <input type="checkbox"/> Em que Ano? _____ Não <input type="checkbox"/>
Como te deslocas para a Escola?	
A pé <input type="checkbox"/>	De carro <input type="checkbox"/> De metro <input type="checkbox"/> Autacarro <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____
Quanto tempo demoras?	
Até 15min <input type="checkbox"/>	Até 30min <input type="checkbox"/> Mais que 30min <input type="checkbox"/>
Quais as tuas disciplinas preferidas? _____	
Quais as que menos gostas? _____	
Tens explicações?	Sim <input type="checkbox"/> A que disciplina(s)? _____ Não <input type="checkbox"/>

5. Historial de Educação Física:

Qual foi a nota do ano passado da disciplina de Educação Física? _____	
Que modalidade preferes? Atletismo <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Basquetebol <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/>	
Orientação <input type="checkbox"/> Raguebi <input type="checkbox"/> Andebol <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/> Hóquei em Patins <input type="checkbox"/>	
Natação <input type="checkbox"/> Esgrima <input type="checkbox"/> Golfe <input type="checkbox"/>	
Quais as modalidades (que não foram mencionadas em cima) que gostarias que fossem abordadas? _____	
Destas modalidades, com quais já tiveste contacto na Escola?	
Andebol <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Basquetebol <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Escalada <input type="checkbox"/>	
Futebol <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Orientação <input type="checkbox"/> Patinagem <input type="checkbox"/> Raguebi <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/>	
Costumas tomar banho após as aulas de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	

6. Situação desportiva:

Praticas algum desporto fora da escola?	Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____ Não <input type="checkbox"/>
Quantas vezes por semana praticas?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> +4 <input type="checkbox"/>
Em que clube/local? _____	Duração do treino? _____

7. Expectativas:

Qual a profissão que gostarias de ter? _____	
Gostarias de fazer alguma visita de estudo?	Sim <input type="checkbox"/> Onde? _____ Não <input type="checkbox"/>
O que esperas da aula de Educação Física? _____	

Anexo VII – Plano de Unidade Didática

Unidade didática de Ginástica II								
DATA		09/1 1	16/1 1	23/1 1	30/1 1	07/1 2	14/ 12	
CONTEÚDOS	AULA/Tempos	1 – 2T	2 – 2T	3 – 2T	4 – 2T	5 – 2T	6 – 1T	
	DURAÇÃO	100'	100'	100'	100'	100'	50'	
Solo	Rolamento à Frente com MI afastados	AD	I/E	E		C	AS	
	Rolamento à retaguarda		I/E	E		C		
	Rolamento à retaguarda com MI afastados			I/E	E	C		
	Apoi		I/E	E	E	C		
	Pino de Cabeça			I/E	E	C		
	Roda				I/E	E/C		
Plinto (transversal e longitudinal)	Salto Entre Mãos		I/E	E	E	C		
	Salto de Eixo		I/E	E	E	C		
Minitrampolim	Salto em Extensão			I/E	E	C		
	Salto Engrupado			I/E	E	C		
	Salto com Pirueta		I/E	E	C			
	Salto Encarpado/Carpa			I/E	E/C			
Cultura Desportiva	História	AD	Presente em todas as aulas				AS	
	Regulamento/Regras de Segurança		Presente em todas as aulas					
Condição Física e fisiológica	Capacidades Condicionais		Força	Presente em todas as aulas				
			Resistência	Presente em todas as aulas				
			Mobilidade Articular	Presente em todas as aulas				
			Velocidade	Presente em todas as aulas				
	Capacidades Coordenativas		Orientação Espacial	Presente em todas as aulas				
			Diferenciação Cinestésica	Presente em todas as aulas				
			Ritmo	Presente em todas as aulas				
			Equilíbrio	Presente em todas as aulas				
		Coordenação	Presente em todas as aulas					
Reação	Presente em todas as aulas							
Conceitos Psicossociais	Psicológicos	AD	Presente em todas as aulas					
	Sócio afetivos		Presente em todas as aulas					
Legenda: AD- Avaliação Diagnóstica I-Introdução E- Exercitação C- Consolidação AS- Avaliação Sumativa								

Anexo VIII – Questionário – Ensaio



Questionário

O presente questionário pretende auscultar a opinião de professores de diferentes unidades curriculares, em relação ao seu trabalho como professores que exercem a atividade letiva nos denominados "cursos profissionais". É aplicado no âmbito da preparação do Relatório de Estágio Profissional dos estudantes-estagiários do 2º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que realizam a Prática de Ensino Supervisionada nesta Escola António Nobre.

O preenchimento deste questionário demora aproximadamente 10 minutos, tempo que, desde já, agradecemos que nos dispense. Os dados obtidos são totalmente confidenciais e anónimos, destinando-se exclusivamente ao propósito académico da realização do Relatório de Estágio Profissional.

Agradecendo, mais uma vez, a disponibilidade e atenção demonstradas, apresentamos os nossos melhores cumprimentos,

Jéssica Atalão
João Simões
José Maria Pinheiro.

Dados pessoais:

Género: F M

Idade: _____

Anos de serviço: _____

Disciplina que leciona: _____

Categoria Profissional: _____

Questões:

1. Em relação ao planeamento:

1.1. Quais os aspetos que mais valoriza na preparação/planeamento das aulas?



1.2. Quando prepara as aulas para uma turma de um curso profissional, valoriza aspetos distintos do que valoriza quando prepara as aulas para uma turma do ensino "regular"? Se sim, pode dar-nos exemplos?

2. Relativamente à avaliação:

2.1. Considera que o processo de avaliação do aluno no ensino profissional é feito do mesmo modo que no ensino regular? Em caso negativo, diga duas ou mais diferenças que ache mais relevantes.



2.2. Considera que os alunos nos cursos profissionais são, de algum modo, beneficiados em contexto de avaliação, comparativamente aos alunos do ensino regular. Se sim, por que razão?

3. "Os cursos profissionais contribuem para que o aluno desenvolva competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão" Considera que este objetivo é alcançado? Porquê?

Muito obrigado pela sua atenção!