O regresso ao passado na construção do meu futuro: de aluno a professor

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Dr. Tiago Manuel Tavares de Sousa

Hugo Miguel Costa Marques

Porto, setembro de 2016

Ficha de Catalogação:

Marques, H. M. C. (2016). *O regresso ao passado na construção do meu futuro: de aluno a professor.* Porto: H. Marques. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, PROFESSOR REFLEXIVO, PRÁTICA DISTRIBUÍDA

Dedicatória

Aos meus pais,

Por tudo o que sempre fizeram para me permitir alcançar este sonho e por terem acreditado sempre em mim.

À minha irmã,

Por sempre se ter preocupado com as minhas dificuldades e orgulhado das minhas conquistas.

Agradecimentos

À minha **família**, por todo o esforço que fizeram para ultrapassar as dificuldades de forma a que eu pudesse continuar a lutar pelos meus sonhos e pelo apoio, motivação e confiança incondicionais. Por me permitirem exteriorizar emoções e ao mesmo tempo me manterem os pés assentes na terra. Foi com vocês e por vocês que superei os momentos de dificuldade!

À minha **namorada**, pela partilha, apoio e capacidade de ouvir os meus desabafos ao longo de muitos anos.

Aos meus **amigos**, pela alegria que acrescentam à vida.

Ao meu professor cooperante, **Arnaldino Ferreira**, por ter a capacidade de respeitar as individualidades, potenciando as qualidades e colmatando as dificuldades. Pela sua paixão na partilha de conhecimentos e pela sua vontade de elevar a Educação Física e o Desporto.

Ao meu professor orientador, **Tiago Sousa**, pelo modo como me encorajou a “viver a escola”.

Às minhas **colegas do núcleo de estágio** pela partilha, apoio e união.

Aos **professores do Agrupamento de Escolas da Escola Cooperante** que me fizeram sentir como um deles e aos **funcionários** que me trataram como tal.

Aos meus **alunos** por me permitirem ensinar e, sobretudo, aprender.

A todos vocês, MUITO OBRIGADO!

Índice Geral

DEDICATÓRIA ..... **III**

AGRADECIMENTOS ..... **V**

ÍNDICE GERAL ..... **VII**

ÍNDICE DE QUADROS ..... **XI**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **XIII**

RESUMO ..... **XV**

ABSTRACT ..... **XVII**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIX**

1. INTRODUÇÃO **1**

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL **5**

2.1. O PASSADO QUE MOLDOU O MEU PRESENTE E FUTURO 5

2.2. EXPETATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL 9

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL **13**

3.1. O PAPEL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL 13

3.2. ESTÁGIO PROFISSIONAL: ENQUADRAMENTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL 15

3.3. O CONTEXTO FUNCIONAL DESTE ESTÁGIO PROFISSIONAL 17

3.3.1. A Escola enquanto Instituição 17

3.3.2. O Agrupamento de Escolas da EC 18

3.3.3. EC: A casa que acolheu o aluno como professor 19

3.3.4. Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nogueira 21

3.3.5. Grupo de EF e Desporto 22

3.3.6. Núcleo de Estágio da EC 23

3.3.6.1. Professor Orientador 23

3.3.6.2. Professor Cooperante 24

3.3.6.3. Colegas Estagiárias: partilha e união 26

3.3.7. Os alunos: Protagonistas do processo de ensino-aprendizagem . 27
3.3.7.1. O 10º ano: A minha turma (residente) 27
3.3.7.2. O 5º ano: A turma partilhada 30
3.3.7.3. O Desporto Escolar: uma cultura gímnica 31

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 33

4.1. ÁREA I: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM 33
4.1.1. Conceção do ensino de EF 33
4.1.2. Análise do Programa Nacional de EF 37
4.1.3. Análise dos documentos locais 41
4.1.4. Planeamento da ação pedagógica 43
4.1.4.1. Nível Macro: O Planeamento Anual 44
4.1.4.2. Nível Meso: A Unidade Didática 46
4.1.4.3. Nível Micro: O Plano de Aula 49
4.1.5. Realização do processo de Ensino e Aprendizagem 51
4.1.5.1. O primeiro impacto: impressões e interações 51
4.1.5.2. Criação de uma relação pedagógica entre professor e alunos 54
4.1.5.3. Controlo da turma: estabelecimento de regras e rotinas organizacionais 57
4.1.5.4. Organização e gestão da aula: o domínio sobre as variáveis envolvidas 60
4.1.5.5. A instrução como meio para a formação 63
4.1.5.6. A pertinência do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem 67
4.1.5.7. Modelos instrucionais: promover a competência dos alunos . 69
4.1.5.8. Ensino das Modalidades (Metodologia de ensino base-topo / topo-base) 74
4.1.5.9. Reflexão sobre a metodologia de variabilidade de estímulos praticada na EC 75
4.1.6. Avaliação: da aprendizagem dos alunos ao ensino do professor . 76
4.2. ÁREA II: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE 80

4.2.1. Reuniões (Núcleo de Estágio, Grupo de EF e Conselho de Turma) 81
4.2.2. Direção de Turma (DT) 83
4.2.3. Desporto Escolar (DE) 84
4.2.4. Atividades Extracurriculares 86
4.3. ÁREA III: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 89
4.3.1. A observação como ferramenta de aprendizagem 89
4.3.2. Reflexão como meio de desenvolvimento profissional 91
4.3.3. A retenção de aprendizagem do lançamento ao cesto de basquetebol: Estudo realizado num contexto de prática distribuída 94
5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS 119
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 123

Índice de Quadros

Quadro 1: Calendarização das filmagens. 100
Quadro 2: Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto de basquetebol. 102
Quadro 3: Diferenças intra-aula por aluno. 107
Quadro 4: Diferenças entre aulas por aluno. 110
Quadro 5: Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol no teste de retenção, por aluno. 111
Quadro 6: Diferença entre índices de tomada de decisão do final da aula 6 e da aula do teste de retenção, por aluno. 112

Índice de Figuras

Figura 1: Perspetiva geral das médias dos índices de tomada de decisão ao longo das aulas. 103
Figura 2: Lançamento ao cesto no basquetebol por aluno. 103
Figura 3: Médias dos Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol do início de cada aula. 105
Figura 4: Médias dos Índices de tomada de decisão no lançamento no basquetebol do final de cada aula. 106
Figura 5: Diferenças intra-aula, perspetiva geral. 106
Figura 6: Diferenças intra-aula por aluno. 108
Figura 7: Médias das diferenças entre aulas, perspetiva geral. 109
Figura 8: Diferenças entre aulas por aluno. 110
Figura 9: Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol no teste de retenção, por aluno. 111
Figura 10: Diferença entre índices de tomada de decisão do final da aula 6 e da aula do teste de retenção, por aluno. 112

Resumo

O presente documento descreve de forma refletida a experiência de um estudante-estagiário em contexto de Estágio Profissional. De forma a facilitar a sua compreensão, está organizado em 5 capítulos: Introdução, Enquadramento Pessoal, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Pedagógica e Conclusões e Perspetivas Futuras. O capítulo do Enquadramento Pessoal está subdividido, num primeiro momento, em que é feita uma breve retrospetiva do meu percurso pessoal, desportivo, académico e profissional até chegar ao Estágio Profissional e, num segundo momento, onde menciono as minhas perspetivas em relação ao mesmo. No Enquadramento da Prática Profissional, é feita uma análise ao papel do Estágio Profissional na formação inicial, ao enquadramento legal, institucional e funcional do mesmo e, uma contextualização funcional do Estágio Profissional onde é feita a caracterização da Escola enquanto Instituição, do Agrupamento de Escolas da Escola Cooperante (EC), da EC, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cooperante, do Grupo de Educação Física (EF), do Núcleo de Estágio e das turmas e do grupo de Desporto Escolar envolvidos no processo. No capítulo da Realização da Prática Pedagógica, é aprofundada a minha experiência enquanto agente pedagógico, estando este capítulo organizado em três áreas de desempenho: Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área II – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área III – Desenvolvimento Profissional. Por último, no capítulo das Conclusões e Perspetivas Futuras, de forma sintética, estão expressas as aprendizagens que este Estágio Profissional permitiu, assim como as expectativas para o meu futuro profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, PROFESSOR REFLEXIVO, PRÁTICA DISTRIBUÍDA

Abstract

This document describes in a reflected way the experience of a pre-service teacher in Practicum Training context. In order to facilitate understanding, it is organized into five chapters: Introduction, Personal Framework, Practical Framework, Practical Realization, Conclusions and Future Perspectives. Chapter Personnel Framework is subdivided, in a first moment, where is made a brief retrospective of my personal, sports, academic and professional background until to reach the Professional Traineeship and, in a second moment, where I mention my perspectives about it. In Professional Practice Framework chapter, an analysis is made to the role of Practicum Training in the initial formation, the legal, institutional and functional framework of it, and a functional contextualization of the Professional Traineeship that includes a characterization of School as an Institution, Group of Schools of the Cooperating School, Cooperating School, Basic School of the 2nd and 3rd cycles, Group of Physical Education, Training Group and classes and school sports group involved in the process. Chapter of Realization of Pedagogical Practice, is detailed my experience as a pedagogical agent, organizing this chapter in the three performance areas: Area I - Organization and the Teaching and Learning Management; Area II - Participation in School and Community Relations; Area III - Professional Development. Finally, in the chapter of Conclusions and Future Perspectives, are synthetically expressed the learnings that this Traineeship allowed, as well the expectations for my professional future.

KEYWORDS: PRACTICUM TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, REFLECTIVE TEACHER, DISTRIBUTED PRACTICE

Lista de abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EE – Estudante Estagiário

E-A – Ensino-Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - *Feedback*

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP) do 2º ano do 2º Ciclo, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Nele pretendo relatar a minha prática de ensino supervisionada (PES), vivenciada enquanto Estudante Estagiário (EE), inserido num Núcleo de Estágio (NE) composto por mais duas colegas estagiárias, pelo Professor Cooperante (PC) e pelo Professor Orientador (PO), numa escola secundária da cidade de Braga, ao longo do ano letivo 2015/2016.

O EP, entendido como terreno de construção da profissão, oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciarem a cultura escolar nas suas mais diversas componentes (Queirós, 2014). Tal como referem Batista e Queirós (2013), a prática profissional em contexto real assume um papel fundamental no processo de socialização inicial na profissão. Noutra perspetiva, Nóvoa (1991) afirma que é através da reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente da identidade pessoal que se constrói a formação. Assim, em modo de reflexão, ao longo deste RE procuro passar para o papel as minhas vivências num contexto específico.

Analisando os propósitos do EP presentes nas Normas Orientadoras[1] é possível verificar que este "(…) tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. (…) visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e

[1] In Matos, Z. (2015-2016), *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão" (pág. 3). Posto isto, importa referir que a minha PES não se cingiu à lecionação das aulas mas envolveu, também, uma participação no Desporto Escolar (DE), nas atividades extracurriculares e na Direção de Turma (DT) ao longo de todo o ano letivo. Para além desta participação regular, também estive presente nas reuniões de Grupo de EF e de Conselho de Turma de forma a vivenciar a escola na sua plenitude. Desta forma, para além de aprender muito sobre várias áreas, pude também conviver com outros professores, saindo da zona de conforto que o NE permite.

Desta forma, o presente documento pretende descrever de forma refletida toda a experiência que envolveu o EP e, de forma a facilitar a sua compreensão, está organizado em 5 capítulos: Introdução, Enquadramento Pessoal, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Pedagógica e Conclusões e Perspetivas Futuras.

O capítulo do Enquadramento Pessoal está subdividido num primeiro momento em que faço uma breve retrospetiva do meu percurso pessoal, desportivo, académico e profissional até chegar ao EP e, num segundo momento, onde menciono as minhas perspetivas em relação ao EP.

De seguida, no capítulo do Enquadramento da Prática Profissional, faço uma análise ao papel do EP na formação inicial e ao enquadramento legal, institucional e funcional do mesmo e, uma contextualização funcional deste EP onde caracterizo a Escola enquanto Instituição, o Agrupamento de Escolas da EC, a EC, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos, o Grupo de EF, o NE, as minhas turmas e o grupo de DE com o qual trabalhei.

O capítulo da Realização da Prática Pedagógica, onde aprofundo a minha experiência enquanto agente pedagógico, está organizado nas três áreas de desempenho previstas no Regulamento[2] do Estágio Profissional: Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (E-A); Área II –

[2] In Matos, Z. (2015-2016), *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área III – Desenvolvimento Profissional.

Assim, na Área I procuro definir a conceção de ensino de EF, analisar o Programa Nacional de EF e os documentos internos da EC, explicar os três níveis de planeamento que utilizei [planeamento anual, unidade didática (UD) e plano de aula], descrever a realização do processo de E-A [o primeiro impacto: impressões e interações, criação de uma relação pedagógica entre professor e alunos, controlo da turma, organização e gestão da aula: o domínio sobre as variáveis envolvidas, instrução, *feedback* (FB), modelos instrucionais, metodologia de ensino (topo-base / base-topo) e reflexão sobre a metodologia de ensino da EC] e explicar o processo avaliativo. Na Área II, identifico as dimensões da escola em que estive inserido, tais como: Conselho de Turma, Grupo de EF, Direção de Turma, Desporto Escolar, Atividades Extracurriculares e Núcleo de Estágio. Na Área III, destinada ao desenvolvimento profissional do EE, destaco a observação e a reflexão como meios de desenvolvimento profissional e apresento o meu estudo de investigação-ação com o tema "A retenção de aprendizagem do lançamento ao cesto de basquetebol: Estudo realizado num contexto de prática distribuída".

Por último, o capítulo das Conclusões e Perspetivas Futuras, organizo sinteticamente as aprendizagens que este EP me permitiu e exponho as minhas expectativas para o meu futuro profissional.

Visto que o EP foi dotado de uma quantidade e riqueza incalculáveis de aprendizagens, seria impossível descrevê-las a todas de forma aprofundada. Desta forma, a organização adotada para a elaboração deste RE resultou de uma análise aos temas que considerei serem mais pertinentes de partilhar.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. O passado que moldou o meu presente e futuro

Desde muito cedo que o meu gosto pelo Desporto, sobretudo pelo futebol, fez com que me dedicasse à prática de variadas modalidades desportivas sendo que, antes de iniciar o meu percurso académico no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta prática era realizada em contexto de recreio e de rua.

Dessa época, guardo algumas recordações de experiências ligadas ao Desporto, como por exemplo, um episódio que ocorreu no meu primeiro dia de aulas no 1º ano do Ensino Básico que foi elucidativo da minha vontade de querer ser sempre o melhor em tudo que fosse Desporto. Nesse dia, foram realizadas diversas atividades desportivas, artísticas e ligadas às ciências. Participei em todas elas, mas somente as atividades desportivas me cativaram e me fizeram esquecer aquele nervosismo característico de um primeiro dia de aulas. Ao participar nas atividades desportivas, mesmo sendo tão elementares como o de acertar com uma bola numa pilha de latas, deixava de participar por participar e passava a ter o objetivo de ser o melhor, de ganhar. Foi neste dia que fui premiado pela primeira vez por um feito numa prática desportiva. Um prémio que apenas se pretendia ser simbólico, mas que para mim significou o encontrar do rumo que queria seguir e que me marcou até aos dias de hoje.

Desta fase da minha vida, lembro-me também de sair da escola e ir para as Atividades de Tempos Livres onde os jogos de futebol eram uma constante no tempo de recreio e que para mim eram como autênticas finais da Liga dos Campeões. Quando ao fim da tarde, após um dia de aulas e de atividades, os meus pais me iam buscar às Atividades de Tempos Livres e me levavam para o local de trabalho deles, a vontade e a energia para jogar futebol mantinham-se como se o dia estivesse a começar. Não ter bola nunca foi fator impeditivo para realizar aquilo que mais gostava. Folha de papel sobre folha de papel lá ia aumentado o tamanho da bola até que atingido um tamanho satisfatório a protegia e reforçava com fita-cola. E pronto, quando havia bola, havia tudo. Qualquer espaço servia para jogar, qualquer referência servia para baliza. E na

falta de gente para jogar comigo, jogava eu contra eu próprio, sempre imaginando que jogava pelo clube com que me identificava e identifico, o Futebol Clube do Porto.

A prática de Desporto de forma organizada e planeada chegou quando entrei no 2º Ciclo do Ensino Básico após o meu professor de EF me aconselhar a entrar para o clube de badminton da escola. Iniciei então a minha primeira experiência enquanto atleta, começando a ter treinos e competições regulares num contexto organizado. Foram inúmeras as vitórias que alcancei no badminton ao longo de 2 anos, porém, ao entrar no 3º Ciclo, tive a oportunidade de iniciar o meu percurso no meu desporto de eleição e, infelizmente, devido à incompatibilidade dos treinos e competições, tive de deixar o badminton. Certamente que este meu fanatismo pelo Futebol Clube do Porto desequilibrou a balança no momento de decidir entre o futebol e o badminton. Ou melhor, a ilusão de um dia conseguir lá chegar tornou a dúvida em certeza. Comecei então o meu percurso enquanto jogador de futebol no Sporting Clube de Braga onde joguei até ao meu primeiro ano de juvenil, seguindo-se um ano no Futebol Clube de Amares e, por fim, dois anos no Vilaverdense Futebol Clube.

Ao longo do meu percurso académico, sobretudo até ao Ensino Secundário, apesar de me ser desaconselhado pelo clube que representava, continuei a participar em todas as atividades desportivas realizadas pela escola que frequentava, representando-a a nível distrital e nacional em provas como corta-mato, salto em altura, salto em comprimento e provas de velocidade. Nesta altura, apesar de eu não treinar nenhuma das modalidades de atletismo, uma das professoras da minha escola, que era também treinadora de atletismo no Sporting Clube de Braga, levou-me a diversas provas para representar o clube.

Chegando ao Ensino Secundário, a ideia de prosseguir a minha formação académica, no Ensino Superior, na área do Desporto tornou-se uma hipótese que à medida que o tempo da escolha se aproximava se foi tornando em certeza. A minha ligação ao Desporto enquanto atleta e o meu sonho de me manter ligado ao futebol enquanto treinador contribuíram assim para que a escolha do curso a seguir no Ensino Superior fosse bastante fácil de fazer.

Consegui entrar no curso que era a minha primeira e única opção na única Faculdade que realmente me interessava e, após ter percorrido todos os escalões de formação, optei por abandonar o futebol para que pudesse dedicar-me exclusivamente aos estudos. Confesso que na altura, devido a diversas lesões que fizeram questão de me acompanhar no último ano em que estive ligado ao futebol enquanto jogador e a variadas situações que me foram desmotivando ao longo da minha formação, a decisão de deixar o futebol não foi difícil. Porém, à medida que o tempo foi passando, as más memórias foram desaparecendo enquanto as boas memórias e a paixão pelo futebol se mantiveram o que me nos dias de hoje me leva a pensar se a decisão tomada na altura foi a mais correta.

Certo é que sinto saudades de jogar futebol e dos tempos em que participava nas provas de atletismo. A vontade de querer participar em tudo que fosse Desporto sem preocupações foi esmorecendo à medida que fui subindo de escalão no Futebol e, com isso, as responsabilidades e cuidados a ter para conseguir estar sempre no meu melhor foram aumentando, levando a que tivesse de prescindir de algumas coisas que gostava.

Iniciado o meu percurso no Ensino Superior, a minha paixão pelo futebol fez com que optasse por me especializar em futebol durante a Licenciatura em Ciências do Desporto e, assim, o percurso alternativo que escolhi foi a Metodologia do Desporto – Treino Desportivo – Futebol. Devido à necessidade de realizar estágio no âmbito desta Unidade Curricular, iniciei o meu percurso enquanto treinador de futebol como treinador adjunto dos Benjamins (Futebol 7) do Sporting Clube de Braga, o que me permitiu ter neste momento o Grau I de Treinador de Futebol. No ano seguinte, já sem nada ter a ver com o curso, continuei a cumprir a função de treinador adjunto no Sporting Clube de Braga, desta vez no escalão de Infantis (Futebol 11).

Na altura de escolher o Mestrado a seguir, deparei-me com um novo dilema relativo à escolha a fazer. Tal como a maioria dos rapazes, em criança o meu sonho era ser jogador de futebol e poder viver exclusivamente do futebol, contudo, apesar do sonho se manter ao longo dos anos, tive que perceber que a realidade era outra. Assim, a maneira que encontrei de me manter ligado ao

Futebol foi enquanto treinador, e foi aqui que o novo dilema surgiu: prosseguir a minha formação no 2º Ciclo em Treino de Alto Rendimento Desportivo ou no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário?

Uma vez que o meu objetivo é manter-me ligado ao futebol, a resposta poderia ser fácil de prever, contudo, sempre fui uma pessoa que pondera as suas opções e que tenta "manter os pés na terra". Com a realidade económica atual, não poderia arriscar a prosseguir num curso que cada vez mais considero ser "um tiro no escuro" devido aos diversos fatores que cada vez mais influenciam o sucesso profissional dos treinadores de Futebol. De facto, o 2º Ciclo em Treino de Alto Rendimento Desportivo não me permitiria ser professor de EF e, ao optar por esse curso estaria a fechar uma porta no meu futuro. Por outro lado, a opção pelo 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário permite-me manter a possibilidade de ser treinador de Futebol.

Visto que sempre gostei de EF e me revi muito na profissão de professor desta disciplina, tendo bastantes similaridades com a profissão de treinador, onde o processo de ensino e aprendizagem (E-A) se processa no constante desafio da gestão de relações humanas, a escolha que fiz pareceu-me a mais adequada e aquela que mais possibilidades de realização me poderá trazer. Sem dúvida que a relação professor-alunos, tal com o a relação treinador-jogadores, é um processo que deve ser trabalhado cuidadosamente uma vez que se baseia num jogo de adaptações, com cedências e conquistas entre os atores envolvidos para que o binómio professor-alunos atinja os objetivos delineados.

Hoje, com 24 anos e após ter frequentado o 2º e último ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário tenho a noção que, tal como em qualquer outra área, terei os meus altos e baixos, porém, esta experiência no EP tem confirmado que fiz a escolha certa e permitiu-me melhorar em aspetos como a comunicação e a confiança, tornando-me mais objetivo e assertivo no processo e menos preocupado com o produto. Com isto, pude aproximar a minha conceção de ensino na escola à minha conceção de ensino no treino, onde as características e as necessidades de cada aluno/atleta devem ser respeitas tendo o professor/treinador de se orientar pelas respostas que

obtém ao longo do processo e não procurar moldar as respostas de forma a atingir o produto final idealizado, neste caso, nos programas de nacionais de EF.

2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional

Marques e Reis (2011) transmitem a ideia que após a obtenção do diploma ou do certificado que prepara os candidatos a professor para a docência, estes se encontram aptos para esse trabalho. Porém, defendem os mesmos autores, que ninguém se encontra completamente capacitado para desempenhar com sucesso tarefa tão complexa, só pelo facto de ter alcançado essa certificação.

Como frequentei a EC enquanto aluno, já tinha uma noção do tipo de profissionais que caracterizam esta escola e, por isso, previa ter todo o apoio necessário, tal como vim a confirmar ao longo do EP. Assim, durante o Estágio Profissional esperava conseguir aprender o máximo possível com os erros que naturalmente cometi e com a partilha de informações, ideias e experiências com professores mais experientes de forma a consolidar a minha capacidade para desempenhar a função de professor o melhor possível, conseguindo dar resposta às necessidades e aos desafios desta profissão. A abertura dos professores mais experientes, sobretudo os do grupo de EF, a capacidade do PC e do Professor Orientador me levarem a refletir sobre as minhas ações, o diálogo constante dentro do NE e a possibilidade de experimentar metodologias e estratégias contribuíram para que esta expetativa fosse claramente alcançada. O facto de já conhecer as minhas colegas de estágio há vários anos, tendo mantido uma relação de proximidade ao longo dos 4 anos frequentados na FADEUP e conhecendo os seus métodos de trabalho, facilitou a coordenação necessária para um trabalho coletivo dinâmico e o alcançar das expetativas delineadas.

Para muitos alunos, os professores são referências onde estes procuram respostas para muitas das suas dúvidas e problemas e, por isso, esperava

também conseguir estar preparado para dar resposta às necessidades dos meus alunos, contribuindo assim para o seu sucesso pessoal e profissional.

Como é característico na realidade escolar, previa ter alunos bastante diferentes ao nível da personalidade e, como tal, teria de me adaptar a cada uma dessas personalidades para alcançar um bom clima relacional entre professor e alunos. De facto, foi isso que encontrei não só na minha turma, mas também nas turmas das minhas colegas de NE visto que a minha presença nas suas aulas foi uma constante e, naturalmente, fui criando diferentes tipos de ligações com os alunos. Apesar de ser apologista de um clima de interação e de abertura para a partilha de ideias entre professor e alunos, devido à necessidade de garantir o respeito pela hierarquia aluno-professor, sinto que a relação criada com alguns alunos tornou-se mais fluída e natural comparativamente a outros alunos. Esta diferença surge da minha perceção da maturidade dos alunos para diferenciarem os momentos destinados à confraternização dos momentos destinados à postura adequada à aula.

Quanto ao Professor Cooperante, apesar de não o conhecer, após receber *feedbacks* bastante positivos sobre o mesmo por parte de professores que já conhecia e após o primeiro contacto com o mesmo, senti que "estava bem entregue" e que iria ter o apoio necessário para ter sucesso neste ano de Estágio Profissional. Esta previsão veio a confirmar-se ao longo do ano, tendo o PC sido um autêntico poço de informação, transmitindo-me muito da sua experiência e da sua perspetiva em relação ao Ensino e a diversos temas referentes ao contexto escolar. A sua abertura e acessibilidade para a discussão e para me deixar experimentar as minhas ideias sem qualquer tipo de constrangimento fizeram-me sentir autónomo e protagonista do processo de ensino.

Por sua vez, apesar de também não conhecer o Professor Orientador o que, consequentemente, me levava a ter receio da sua postura, expectava que mostrasse disponibilidade para me ajudar e guiar nos momentos de maior dificuldade e de eventuais dúvidas. Porém, este receio desapareceu no momento da primeira reunião com o mesmo, revelando-se uma pessoa bastante compreensiva e aberta a novas perspetivas, passando a mensagem que deveríamos viver a Escola e não ficarmos tão preocupados e agarrados às

questões mais burocráticas e formais do EP. Esta foi uma mensagem que me marcou e que me fez encarar o ano com responsabilidade, mas com maior tranquilidade devido à confiança transmitida pelo Professor Orientador.

Com tudo isto, a minha perspetiva em relação ao EP veio a verificar-se uma vez que pude aprender com os erros, ou tal como o Professor Cooperante refere, “tropeçar sem cair”, partilhar experiências e estratégias para lidar com determinadas situações e, perceber e vivenciar as dinâmicas existentes numa escola e numa comunidade educativa. Isto vai permitir que quando iniciar a minha prática profissional já possua uma maior panóplia de soluções e reconheça desafios pelos quais já passei, facilitando a minha resposta aos mesmos.

Para Flores (1999) o Estágio Profissional é vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que o EE assume em contexto real. Assim, para me sentir mais confortável e prevenido, conversei com colegas que já passaram pela situação de EP na área da EF para tentar perceber eventuais dificuldades que poderia encontrar e reconhecê-las como algo natural. Foi com otimismo, entusiasmo e, sobretudo, responsabilidade que encarei esta nova etapa da minha formação uma vez que tinha ao meu encargo a formação de jovens que, sobretudo nesta área, precisam de motivação e de um acompanhamento responsável para que se tornem seres humanos capazes de enfrentar os obstáculos da vida e de dar resposta às necessidades do seu corpo e da sua saúde através de hábitos de vida saudáveis, como a prática regular de exercício físico.

Em suma, com o EP esperava e pude aprender o que é ser professor e aprender a ensinar e, para isso, foi necessário debruçar-me sobre o papel do mesmo na minha formação inicial e sobre o seu enquadramento legal, institucional e funcional.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O papel do Estágio Profissional na formação inicial

Segundo as Normas Orientadoras[3] do Estágio Profissional, este tem como objetivo geral desenvolver as competências profissionais do Estudante Estagiário, de forma progressiva e orientada, recorrendo ao conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, para que este seja capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Surge assim como o ano zero da profissionalização onde os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica são confrontados com as possibilidades da prática num contexto real e que servirão de orientação para as respostas aos desafios e exigências inerentes ao processo de E-A.

Tal como referem Batista e Queirós (2013), a formação inicial de professores passou de um paradigma centrado no conhecimento para um centrado na aquisição de competências, tornando a profissionalização muito mais preponderante que antes onde, para além da aquisição de conhecimentos e competências, a exigência de uma reflexão crítica estimula o estudante a questionar-se continuamente sobre as suas práticas. Para Nóvoa (1991), a formação constrói-se através da reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente da identidade pessoal. Assim, o EP serve, sobretudo, para que o Estudante Estagiário identifique as áreas que deve desenvolver para colmatar as suas debilidades enquanto professor e para se desenvolver de forma global, revelando-se o processo ação-reflexão-ação crucial para este desenvolvimento e permitindo que o futuro profissional adquira ferramentas que lhe permitam ir para além do *como fazer* (Batista & Queirós, 2013).

A prática profissional em contexto real assume um papel fundamental no processo de socialização inicial na profissão (Batista & Queirós, 2013) facilitando

[3] In Matos, Z. (2015-2016), *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

a integração do Estudante Estagiário no contexto escolar, onde ele próprio se assume como agente socialização, desenvolvendo uma orientação acerca do ensinar fundada na experiência pessoal (Batista & Queirós, 2013). Nesta linha de pensamento, Graça (2014) defende que a lógica de integração assenta basicamente no processo de socialização profissional, onde se procura ser aceite e reconhecido pela comunidade de professores, pelos alunos, pelos funcionários, pelos dirigentes da escola, pelos pais dos alunos e por si mesmo como professor.

Desta forma, a prática de ensino proporcionada pelo Estágio Profissional dá aos futuros professores a oportunidade de imergirem nas mais diversas componentes da cultura escolar, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica (Batista & Queirós, 2013), servindo como amortecedor do impacto com a realidade profissional. Esta possibilidade de interagir com os diversos intervenientes da comunidade escolar permite a partilha de experiências e de vivências que, apesar de informais e não regulamentadas por currículos académicos, são das aquisições mais importantes ao longo deste processo de formação de futuros professores que terão a responsabilidade de formar crianças e jovens.

Apesar das Didáticas Específicas do Desporto que compõem o currículo do 1º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário permitirem colocar os conhecimentos teóricos em prática, sobretudo ao nível das progressões para o ensino dos conteúdos programáticos, o tempo de contacto com os alunos nas escolas é muito reduzido, resumindo-se quase à transmissão de conhecimentos, o que não nos permite vivenciar, nem de perto nem de longe, os desafios com que nos deparamos no ano de EP. Tal facto leva a que durante o EP nos deparemos com uma realidade bastante mais complexa e exigente, com desafios constantes e fora do âmbito da exclusiva transmissão de conhecimentos / ensino de conteúdos programáticos que levam a que as nossas ações sejam mais reativas do que proactivas quando somos confrontados com problemáticas do âmbito das relações pessoais e com tarefas burocráticas, ou seja, a nossa experiência resumia-se apenas ao que se passava

durante o tempo de aula. Para que esta dificuldade fosse ultrapassada, as reuniões de NE, a partilha de ideias e opiniões com os professores mais experientes e a reflexão tornam-se instrumentos de inegável importância para que o EE consiga encontrar resposta às suas dúvidas.

Esta dinâmica estabelecida dentro da comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991) ajudou a resolver os problemas em comum com os restantes elementos do núcleo de estágio e, naturalmente, proporcionaram a que, tal como Cardoso (2014) menciona, houvesse lugar a uma reconstrução da identidade profissional do Estudante Estagiário. Para Flores e Day (2006), a construção, desconstrução e reconstrução das identidades dos novos professores são influenciadas pelas experiências prévias, sobretudo pela experiência enquanto aluno, pela formação inicial e prática docente e pelo contexto educativo, mais concretamente com a cultura escolar em que estão inseridos.

Por tudo isto, considero o EP um dos momentos mais importantes da minha formação enquanto professor pois, tal como Paixão e Jorge (2014) mencionam, é nele que se desenvolvem as competências associadas à profissão docente que nos permitirão almejar a formação de cidadãos responsáveis, ativos e implicados na construção de uma sociedade sustentável e democrática.

3.2. Estágio Profissional: enquadramento legal, institucional e funcional

De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular[4], o Estágio Profissional, considerando os princípios decorrentes das orientações legais, nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da

[4] In Matos, Z. (2015-2016), *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

Faculdade de Desposto da Universidade do Porto e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física, assume-se como a unidade curricular conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, decorrendo ao longo do terceiro e quarto semestres do segundo ciclo de estudos. Esta unidade curricular incorpora a componente da prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e a componente do relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, responsável pela supervisão do estudante estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada (Batista & Queirós, 2013). Para que a prática de ensino supervisionada possa ser operacionalizada, é escolhido um professor cooperante para orientar um núcleo de estágio composto por 3 ou 4 estudantes estagiários, que assumem uma das turmas do professor cooperante para cada um ao longo do ano letivo (Batista & Queirós, 2013).

Segundo as Normas Orientadoras[5] do Estágio Profissional, para exercer a profissão de professor de EF, o EE terá de desenvolver competências profissionais em três áreas de desempenho: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, englobando as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação que promovem o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EF; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde são referidas as atividades não letivas que fomentam a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente; Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde a procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação estimulam o desenvolvimento da competência profissional do estudante estagiário (Batista & Queirós, 2013).

Tal como consta nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, “a competência profissional assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se

[5] In Matos, Z. (2015-2016), *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola".

3.3. O contexto funcional deste Estágio Profissional

3.3.1. A Escola enquanto Instituição

Segundo os termos da Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura. A escola, dependendo do contexto em que está inserida, possui cultura própria, cultura essa manifestada através de um conjunto de aspetos transversais a toda a comunidade escolar, como os valores e ideais que a escola promove e defende, que são transmitidos aos seus alunos e que caracterizam a escola enquanto instituição. Para Torres (2008, p. 64), "dificilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico."

Bilhim (cit. por Carvalho, 2006) aponta a cultura como elemento distintivo entre organizações, onde os membros da instituição convergem em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização. Tal como refere Torres (2005), o objetivo da cultura escolar passa por recobrir um cenário marcado pela hegemonia de uma lógica da integração, desencadeando configurações culturais integradoras.

Carvalho (2006) classifica a escola como uma instituição cultural onde as próprias reformas educativas refletem as ideologias impressas no contexto social e político macro, tornando-se a base e transmissor estrutural da reprodução social. Apesar desta opinião um pouco redutora, um dos princípios gerais presente na Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a educação promove o desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e

à troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo e contribui para a realização dos seus educandos, através do desenvolvimento físico e da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

Sendo a instituição escola dotada de uma identidade historicamente sedimentada que integra no seu interior diversas formas de manifestação cultural (Torres, 2008), através de um conjunto de valores e ideais, indica o rumo que os seus alunos devem seguir para que possam viver integrados na sociedade a que pertencem, sendo capazes de aceitar as diferenças. Para isso, tal como está estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo, representado pela escola, promove o desenvolvimento da capacidade para o trabalho, através de uma formação específica para que cada indivíduo possa contribuir para o progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidade e vocação.

3.3.2. O Agrupamento de Escolas da EC

Segundo o site AESAS (2016), a 16 de janeiro de 2013, foi anunciado pelo Ministério da Educação e Ciência a constituição do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, em Braga, tendo sido nomeada a Comissão Administrativa Provisória a 26 de abril do mesmo ano. Esta nova unidade orgânica resultou da agregação entre a Escola Secundária Alberto Sampaio e o Agrupamento de Escolas de Nogueira, sendo atualmente constituída pelas seguintes instituições: Escola Secundária Alberto Sampaio (Sede), Escola E.B. 2/3 de Nogueira, Escola Básica com Jardim de Infância de Arcos, Escola Básica com Jardim de Infância de Esporões, Escola Básica com Jardim de Infância de Fraião, Escola Básica com Jardim de Infância de Nogueira, Escola Básica de Lomar, Escola Básica de Morreira, Escola Básica de Nogueira da Silva, Escola Básica de Trandeiras, Jardim de Infância de Lomar, Jardim de Infância de Monte e Jardim de Infância de Trandeiras.

A EC aposta numa formação específica no que diz respeito ao DE, especializando-se na Ginástica. Deste modo, criou o Centro de Formação Desportiva (CFD) de Ginástica que acolhe crianças das mais diversas idades, pertencentes ou não ao Agrupamento.

3.3.3. EC: A casa que acolheu o aluno como professor

A origem da Escola Secundária Alberto Sampaio remonta a 11 de dezembro de 1884, altura em que a cidade de Braga foi dotada com ensino técnico, sendo dirigida pelo cirurgião Bernardino Alves Passos. Porém, só em 1979 começou a denominar-se de Escola Secundária Alberto Sampaio e foi a primeira escola, em Braga, a promover a inclusão de alunos surdos, algo que mantém até aos dias de hoje (AESAS, 2016).

Entre os anos 2009 e 2010, no âmbito da intervenção do programa de modernização Parque Escolar, as instalações da EC foram alvo de um processo de requalificação, reunindo, atualmente, as condições ideais para o desenvolvimento da ação educativa (AESAS, 2016).

No que diz respeito às instalações onde decorrem as aulas de EF, após a intervenção do programa de modernização Parque Escolar, a EC ficou dotada de vários espaços de qualidade para a sua lecionação: o Pavilhão Polidesportivo (P), que se subdivide em P1 (um terço) e P2 (dois terços), o Ginásio Grande, o Ginásio Pequeno, dois espaços exteriores (C1 e C2) e uma pista de atletismo. Note-se que a escola disponibiliza sistemas de som para os diferentes espaços desportivos e um projetor na bancada do Ginásio G, facilitando a transmissão de informação. Cada um destes espaços possui os seus pontos fortes e suas debilidades tendo em conta o tamanho da turma e o espaço disponível em cada um deles. Posto isto, cabe aos professores gerir quais as matérias de ensino que melhor se adequam a cada um dos espaços.

Importa referir que a distribuição dos espaços é orientada pelo *roulement* de instalações que define qual o espaço destinado para cada turma, variando de 15 em 15 dias, o que permite que estejam 5 turmas em aula de EF em

simultâneo. Deste modo, cada professor deverá planear as suas aulas tendo em consideração o espaço que lhe for atribuído.

É de realçar que para responder à heterogeneidade da comunidade educativa que serve, a EC apresenta na sua oferta formativa todas as modalidades de formação de nível secundário: cursos científico-humanísticos; cursos profissionais; cursos vocacionais, cursos de ensino recorrente e cursos de regime não presencial.

De acordo com os dados extraídos do perfil da escola, a população escolar, em 2015-2016, é constituída por 1270 alunos (todos inseridos no ensino regular, à exceção de uma turma de ensino vocacional), 402 alunos do ensino profissional, 94 alunos no ensino recorrente e 11 alunos no regime não presencial. A equipa docente é constituída por 197 professores, dos quais 86,8% são do quadro da Escola, ou de zona pedagógica. O pessoal não docente é constituído por 42 trabalhadores, dos quais, 27 assistentes operacionais e 15 assistentes técnicos, tendo a maioria contrato em funções públicas por tempo indeterminado.

No que se refere à instituição enquanto contexto cultural, assume-se como agregadora da diversidade, acolhendo alunos de diferentes meios sociais, económicos e culturais.

Relativamente ao contacto entre a comunidade educativa interna e externa é de destacar diversas atividades contantes dos Planos Anuais de Atividades de cada grupo. No que diz respeito à EF, destaco a prova do *Peddy Paper* realizada pela cidade de Braga assume grande destaque ao permitir que os alunos conheçam um pouco mais da sua cidade e o contacto com a comunidade envolvente.

Sendo eu um ex-aluno da EC e conhecendo muitos dos seus professores, a socialização foi algo natural onde apenas senti estranheza em começar a encarar os meus antigos professores como colegas. Apesar da sua acessibilidade e insistência para que os tratasse por colega, o respeito e admiração que guardei por eles, levava-me a tratá-los constantemente por professores.

Para Batista (2014), as escolas cooperantes são espaços socializantes para a profissão que interferem em grande escala nos processos de construção da identidade dos estudantes estagiários. Visto que as minhas experiências enquanto aluno ajudaram a moldar a minha identidade atual e o facto de eu ter feito parte da minha formação académica na Escola Secundária Alberto Sampaio, o meu enquadramento com a cultura da escola foi como um regresso a casa. Foi recordar sentimentos, emoções, amizades e sonhos ali vividos e criados.

Apesar de agora voltar com a tarefa de professor, desde o primeiro dia que me senti como elemento pertencente à escola e parte daquilo que a EC me deu enquanto aluno pôde agora ser por mim transmitido a uma outra geração.

3.3.4. Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nogueira

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nogueira, onde realizei a minha prática de ensino supervisionada com uma turma partilhada do 2º Ciclo, é um edifício tipo T24, composto por dois pisos. Conta com um Pavilhão Gimnodesportivo que se subdivide em P1 (um terço) e P2 (dois terços), inaugurado em 2004, dotado de uma sala de professores, 2 balneários masculinos e 2 balneários femininos e uma arrecadação para o material. Para gerir o espaço, encontram-se 2 funcionários da escola permanentemente disponíveis para assuntos relacionados com a EF. No espaço exterior, a escola é dotada de mais 2 balneários masculino e 2 balneários femininos num anexo junto ao campo de jogos multidesportivo que inclui ainda uma pista de atletismo. Todo o edifício é rodeado por espaços abertos e zonas ajardinadas que têm vindo a ser melhoradas e onde têm sido criados espaços de lazer.

Também aqui a distribuição dos espaços é orientada pelo *roulement* de instalações que define qual o espaço destinado para cada turma, variando de 15 em 15 dias, o que permite que estejam até 3 turmas em aula de EF em simultâneo.

Relativamente à oferta educativa, a escola oferece o ensino regular, composto por 30 turmas (6 turmas do 5º ano, 6 turmas do 6º ano, 6 turmas do 7º ano, 6 turmas do 8º ano e 6 turmas do 9º ano) e o ensino vocacional, composto por 1 turma.

3.3.5. Grupo de EF e Desporto

Segundo o artigo 105º da Subsecção I da Secção II do Regulamento Interno[6] (RI) do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (2014), o Departamento Curricular é a estrutura responsável pela articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas estabelecidas a nível nacional, bem como do desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do Agrupamento.

No exposto no artigo 106º da mesma subsecção, o Grupo de EF e Desporto é composto por dois grupos de recrutamento: 260 – Educação Física, grupo do 2º Ciclo do Ensino Básico; 620 – Educação Física, grupo do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Assim sendo, o Grupo de EF e Desporto do AEAS é composto por 19 professores e três estudantes-estagiários.

De acordo com o artigo 107º, fazem parte das competências do Grupo de EF e Desporto, entre outras: a) adequar à realidade do Agrupamento os planos de estudos estabelecidos a nível nacional, originando a elaboração dos Referenciais de abordagem dos conteúdos para cada ano letivo; b) assegurar, de forma articulada com outras estruturas e serviços do Agrupamento, a adoção de metodologias adequadas ao desenvolvimento dos planos de estudos, levando a uma orientação e planificação vertical dos planos de estudos desde o 5º ano até ao 12º ano; c) participar na construção, desenvolvimento e concretização do Projeto Educativo (PE) e do Plano Anual de Atividades (PAA), dando origem às diversas atividades que decorrem ao longo do ano letivo.

[6] In Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (2014).

Das atividades estabelecidas no PAA, é da responsabilidade do Grupo de EF e Desporto a concretização do Torneio de duplas masculinas e femininas de Voleibol, do Torneio de Futsal masculino e feminino, do Torneio 3X3 masculino e feminino de Basquetebol, do Torneio Aniversário da Universidade do Minho, do Corta-Mato para os 2º e 3º Ciclos, do Corta-Mato Distrital para os 2º e 3º Ciclos, do *Mega-Sprint* para os 2º e 3º Ciclos, do *Mega-Sprint* Distrital para os 2º e 3º Ciclos, do Torneio de Badmínton para os 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário, do Espírito Olímpico para os 2º e 3º Ciclos, assim como o Troféu ESAS, composto pelas provas de Orientação, *Peddy Paper* e Canoagem destinadas ao Ensino Secundário, a Taça ESAS composta pelas provas *Kids Athletics*, "Tribolas" e Canoagem destinadas aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e, no âmbito do Desporto Escolar, o 3º Festival de Ginástica do CFD da EC.

Faz parte da metodologia de funcionamento do Grupo de EF e Desporto, a realização de reuniões para serem apresentadas novas propostas e para coordenar os trabalhos existentes dentro do mesmo. Coincidindo com a linha de pensamento de Batista (2014) os professores de EF com os quais convivi e partilhei ideias e experiências, foram agentes mediadores significativos no processo de integração na escola e no processo de aprendizagem a que fui sujeito ao longo do EP.

3.3.6. Núcleo de Estágio da EC

3.3.6.1. Professor Orientador

O Professor Orientador, definido pela FADEUP, serve como elemento de ligação do núcleo de estágio e o seu Professor Cooperante com a Faculdade que ministra o curso no qual o Estágio Profissional está inserido. Para além disso, como referem Batista e Queirós (2013), fazem parte das responsabilidades do Professor Orientador a orientação da elaboração do relatório final dos respetivos estagiários e a ação de supervisão coordenada com o Professor Cooperante.

No caso do nosso NE, as reuniões existentes com o Professor Orientador serviram não só para assuntos burocráticos, mas sobretudo para esclarecer diversas dúvidas relativas ao processo de formação a que fomos sujeitos ao longo deste ano letivo, preparar os momentos de observação e refletir sobre a nossa prática profissional. De facto, as reflexões conjuntas acerca das aulas observadas revelaram-se bastante proveitosas, existindo cuidado e coerência na análise elaborada pelo Professor Orientador o que através da prática reflexiva permitiu melhorar a minha prática pedagógica e, tal como refere Batista (2014), influenciou a construção da minha identidade profissional.

O Professor Orientador sempre se mostrou interessado em ajudar os seus estudantes estagiários, preocupando-se em definir em conjunto os temas a desenvolver nos estudos de investigação-ação tendo em conta o contexto em que estávamos inseridos e as limitações existentes, sendo bastante aberto a novos pontos de vista e a metodologias de trabalho, depositando confiança e incentivando à “vivência da escola” sem pressões desnecessárias, mas sempre num clima de responsabilidade.

3.3.6.2. Professor Cooperante

O PC assumiu, sem dúvida, um papel preponderante no que considero ter sido o ano de maior aprendizagem ao longo de toda a minha formação académica. Tal como o próprio referiu desde o primeiro dia, apenas seriam discutidos os pressupostos inerentes à função docente para que pudéssemos ter liberdade para a nossa atuação. Nunca nos foi imposto qualquer tipo de metodologia para desenvolvermos o nosso trabalho e a nossa intervenção em contexto de aula.

Para Batista (2014), o Professor Cooperante deve conduzir os estudantes estagiários, de forma gradual, com o objetivo de tornar a sua participação mais interna, ativa e autónoma. Ou seja, o processo de orientação do Estágio Profissional por parte do Professor Cooperante promove a adoção de uma

atitude inconformista, de atualização permanente, inquietação e responsabilidade (Reina, 2013).

Segundo Reina (2013) são condições necessárias para o exercício da função de Professor Cooperante o gosto de ser professor, gostar da escola e do que se ensina, ser entusiasta e aceitar a inovação, os desafios e os confrontos. Estas foram características que também eu identifiquei no meu PC, sobretudo nas nossas reuniões semanais, em que ele nos desafiava a questioná-lo e refutá-lo, e onde sempre se mostrou apaixonado pela prática do ensino de EF e tudo o que fosse Desporto.

No âmbito do que Rodrigues (2013) considera serem os deveres do Professor Cooperante, identifico a promoção de um bom clima relacional que facilite o desenvolvimento não só profissional mas também humano, a ajuda para desenvolver competências de reflexão, de autoconhecimento e de inovação e, sobretudo, a ajuda para que o seu orientado desenvolva o gosto pelo ensino como características sempre presentes no Professor Cooperante. Como tal, foram realizadas reuniões semanais entre o PC e os estudantes estagiários, onde se debateram os mais diversos assuntos intrínsecos à disciplina de EF e à escola, se refletiu sobre os problemas que surgiram nas aulas, possíveis reformulações dos objetivos para cada modalidade, estratégias de comunicação e intervenção junto dos alunos e sobre o funcionamento da escola. Para além destas reuniões, também se realizavam conversas informais, antes e após as aulas, que se revelaram bastante importantes para criar um clima de proximidade que facilitou a troca de ideias, não existindo qualquer tipo de constrangimento na abordagem de temas mais sensíveis, como por exemplo, a educação sexual.

A capacidade de o Professor Cooperante me integrar, quer no Grupo de EF e Desporto, quer na comunidade escolar foi um grande impulsionador da minha evolução enquanto professor e enquanto ser humano, uma vez que, estando familiarizado com o meio envolvente e com autonomia para agir, senti-me mais professor. As incertezas e inseguranças que me acompanharam no início do EP foram atenuadas, tornando-me mais confiante, sobretudo, ao nível da gestão de comportamentos da minha turma e na comunicação com os restantes professores da escola.

3.3.6.3. Colegas Estagiárias: partilha e união

A aprendizagem em contexto de núcleo de estágio resulta da interação e da coparticipação entre pares com o auxílio de um outro mais experiente (Cardoso et al., 2014). De facto, a interação e a dinâmica existentes dentro do NE foram características bastante evidentes e destacadas pelo Professor Cooperante na medida em que as tarefas que nos eram propostas sempre foram cumpridas com bastante rigor e qualidade, onde o respeito pelo trabalho dos intervenientes foi um dos alicerces do sucesso alcançado. Nenhum dos elementos do NE trabalhava apenas com o objetivo de cumprir uma formalidade, mas sim com o objetivo de a cumprir o melhor possível, prestando atenção aos detalhes para que houvesse confiança no trabalho desenvolvido. Num ano rico em experiências e novos desafios, foi com naturalidade que surgiram dúvidas e dificuldades prontamente partilhadas dentro no NE e, com a ambição comum a todos os intervenientes na procura do sucesso do grupo, esta partilha foi um fator motivador nos momentos mais difíceis.

Como se verifica no discurso de Wenger (cit. por Cardoso et al., 2014) as comunidades de prática (neste caso, o núcleo de estágio) são sistemas sociais de aprendizagem, incentivando um envolvimento mútuo, onde as tensões e os desafios são aceites e os seus envolvidos partilham as suas ideias, conhecimentos, experiências, crenças e sentimentos na busca de um consenso. Concordando com o mesmo pensamento, cada núcleo de estágio possui a sua estrutura social dinâmica, caracterizada por relações entre pessoas e em torno da qual convergem os interesses dos seus elementos, onde a inexperiência pode tornar-se uma oportunidade de desenvolvimento (Cardoso et al., 2014). Talvez tenha sido a nossa inexperiência que nos tenha levado a encarar o EP com um espírito de cooperação para que pudéssemos ajudar-nos mutuamente a ultrapassar as nossas dificuldades e, para tal, durante grande parte do ano letivo, o NE reunia-se diariamente para trabalhar em conjunto. Nessas reuniões eram discutidas, sobretudo, questões ao nível do planeamento e, mesmo quando era necessário adaptar ao nível de cada turma, a análise era feita em conjunto uma

vez que todos observavam as aulas uns dos outros e, consequentemente, conheciam as suas turmas.

De facto, mesmo quando estavam diferentes pontos de vista em discussão, o Núcleo de Estágio soube respeitar a perspetiva de cada elemento e procurou encontrar as soluções mais adequadas a cada contexto e, o facto de o NE optar por se reunir na escola mesmo em dias em que nenhum dos elementos lecionava, evitando levar trabalho para casa, permitiu que houvesse sempre uma articulação de ideias que todos conheciam, evitando que o trabalho desenvolvido se resumisse à soma das partes realizadas por cada elemento.

3.3.7. Os alunos: Protagonistas do processo de ensino-aprendizagem

A minha prática pedagógica foi realizada em dois contextos bastante diferentes. A minha turma residente, a qual acompanhei ao longo de todo o ano letivo, era uma turma do 10º ano da Escola Secundária Alberto Sampaio e, por sua vez, a turma partilhada, com a qual realizei a minha prática de ensino supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico, era uma turma do 5º ano da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nogueira.

O contexto escolar e as idades eram fatores que se previam determinantes na diferenciação entre as duas turmas, porém, foi com igual motivação que lecionei nas duas turmas, focando sempre a minha preocupação no desenvolvimento dos meus alunos.

3.3.7.1. O 10º ano: A minha turma (residente)

A minha turma residente, do 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias, era uma turma composta por 29 alunos, 17 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos e média de idades de 14,83 anos, havendo apenas um aluno repetente.

Dos dados recolhidos através de uma ficha informativa preenchida na primeira aula, pude constatar que 26 alunos gostavam da disciplina de EF e encontravam-se motivados para as aulas, 1 aluna manifestou não gostar da disciplina nem estar motivada para as aulas, 1 aluna não gostava da disciplina mas encontrava-se motivada para as aulas e, por fim, 1 aluna revelou gostar da disciplina mas não estava motivada para a realização das aulas devido ao facto de não gostar de algumas das modalidades que iriam ser lecionadas. Para tentar mudar a atitude destas alunas perante a disciplina, procurei aprofundar a questão, procurando conversar com elas e perceber as suas perspetivas e concluí que o principal fator que as levou a responder que não gostavam da disciplina ou que não estavam motivadas para a realização das aulas era a perceção das suas capacidades para a disciplina. Como tal, a minha preocupação foi garantir que estas alunas percebessem que o objetivo da EF não é criar atletas, mas sim criar o gosto pela prática desportiva e ajudar os alunos a melhorarem naquilo que não são tão bons. Ao nível do planeamento das aulas, numa fase inicial, o meu objetivo foi criar um bom clima de aula, promovendo jogos lúdicos que estimulassem a união da turma e que levassem os alunos com mais capacidades a ajudarem os alunos com mais dificuldades.

A nível de doenças potencialmente condicionadoras da realização das aulas de EF, tive conhecimento que uma aluna tinha esclerose múltipla, outra aluna apresentava uma escoliose e 2 alunos tinham asma. Relativamente à aluna com escoliose, após uma conversa com a mesma, percebi que não seriam necessárias grandes preocupações visto que a aluna nunca tinha tido necessidade de cuidados nas aulas de EF e que não era habitual ter dores. Quanto aos alunos com asma, defini com eles que teriam de se acompanhar sempre da bomba de asma e que se manifestassem sempre que sentissem dificuldades respiratórias. Por outro lado, no que diz respeito à aluna com esclerose múltipla, senti-me bastante limitado uma vez que não conhecia a real gravidade da doença e de possíveis consequências que uma prática desportiva desajustada poderia provocar. Assim, procurei informar-me sobre a doença através da *internet* e através de conversas com amigos e familiares com formação em Medicina e percebi que não poderia ajudar a aluna a combater a

doença por esta ser degenerativa e bastante incapacitante. A minha única opção seria proteger a aluna, evitando que ela realizasse tarefas de força e de resistência devido ao facto de a mesma não ter estas capacidades normalizadas e pelo risco de colapso que a mesma poderia correr. Procurei também informar-me sobre medidas de primeiros socorros caso a aluna se sentisse mal, como por exemplo, em caso de colapso por fadiga, deveria manter a aluna deitada e procurar refrescar os músculos da mesma e encaminhá-la para os serviços médicos.

No que respeita a hábitos alimentares, 5 alunos realizam, em média, 3 refeições por dia, 17 alunos realizam, em média, 4 refeições por dia e 7 alunos realizam, em média, mais de 4 refeições por dia sendo que todos os alunos revelaram tomar pequeno-almoço antes de ir para as aulas.

Quanto à prática desportiva em contexto de clube, 1 aluna praticava danças de salão, 1 aluno praticava equitação, 3 alunos praticavam futebol e 3 alunos praticavam mais do que uma modalidade. De destacar a existência de 16 alunos que já praticaram alguma modalidade (sobretudo futebol e natação) mas que abondaram a mesma. Das modalidades lecionadas, consegui tirar proveito da experiência da aluna que praticava danças de salão durante a lecionação da modalidade de Dança, onde foram definidos 4 grupos em que a mesma aluna foi a “líder” do seu grupo e facilitou a minha intervenção perante os restantes grupos. Quanto à modalidade de futebol, apesar de 3 alunos praticarem a modalidade, a sua intervenção de maneira a potenciar as aulas foi bastante reduzida, uma vez que o nível dos rapazes era bastante semelhante e tive facilidade em escolher alunos para as demonstrações necessárias.

Para além dos dados recolhidos inicialmente, ao longo do contacto que mantive com a turma quer em tempo de aulas quer nos momentos em que me cruzava com os alunos nos corredores da escola, apercebi-me que esta turma caracterizava-se pela heterogeneidade a nível de desempenho motor e pela agitação constante devido à pouca maturidade revelada por alguns alunos. A minha relação com a turma, onde os alunos gostavam de partilhar alguns momentos que aconteceram ao longo do ano letivo na escola, nas suas visitas de estudo e na sua vida pessoal, permitiu-me conhecer os alunos de uma forma

mais profunda, conhecendo-os como pessoas e, por vezes, associar alguns episódios das suas vidas aos seus comportamentos. Alunos que revelavam pouca autoestima mesmo no seio familiar e que nas aulas manifestavam uma menor motivação e uma necessidade constante de atenção da minha parte, não só no que respeita à participação nas aulas, mas sobretudo, ao nível da relação pessoal.

Por fim, facilitado pelo acompanhamento da DT, procurei manter-me informado sobre o desempenho académico de cada aluno nas diversas disciplinas, onde também se verificou uma heterogeneidade acentuada, havendo alunos com excelentes notas e alunos com uma ou mais negativas. Para além de ensinar, o professor deve também educar e, através de conversas particulares com os alunos com pior desempenho académico, procurei perceber quais as suas motivações e os seus objetivos a nível pessoal e profissional, incentivando-os a lutarem para conseguirem atingi-los.

3.3.7.2. O 5º ano: A turma partilhada

A minha turma partilhada, do 5º ano do Ensino Básico, era uma turma composta por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

Devido a ter iniciado a minha prática pedagógica com esta turma já no 2º período e devido ao pouco tempo disponível, não pude recolher dados a não ser aqueles que a professora titular da turma me forneceu. Assim, através da análise ao Índice de Massa Corporal efetuada a 18 alunos, esta turma caracteriza-se por ter 2 rapazes e 1 rapariga com baixo peso, 6 rapazes e 4 raparigas com peso normal, 2 raparigas com sobrepeso e 3 raparigas com índices de obesidade.

Relativamente às aulas de EF, esta turma caracteriza-se pela heterogeneidade a nível de desempenho motor e pela facilidade a nível do controlo da turma, talvez justificada pelo facto de existirem rotinas organizacionais definidas com a professora titular e pela maior diferença de idades entre mim e os alunos.

3.3.7.3. O Desporto Escolar: uma cultura gímnica

No DE trabalhei com o grupo de Trampolins, constituído por 7 rapazes e 27 raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Visto ser um grupo bastante extenso, trabalhei em conjunto com uma das colegas de NE e duas professoras. O facto de trabalhar com professoras da escola facilitou a minha integração junto dos restantes professores de EF e, aproveitando a sua experiência, pude tirar dúvidas e discutir estratégias de ensino das mais diversas modalidades, sobretudo, da modalidade de ginástica, levando a que uma das modalidades que mais apreensão me causava numa fase inicial se tornasse numa modalidade com a qual me sentia à vontade nas aulas por ter um maior conhecimento de estratégias de ensino dos conteúdos da mesma.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Conceção do ensino de EF

Para Hewson e Hewson (1989) conceção de ensino é um conjunto de ideias, compreensões e interpretações da experiencia relativas ao professor e ao ensino, à natureza e conteúdo da disciplina e aos alunos e aprendizagem que o professor utiliza para tomar decisões curriculares e decisões de instrução. Para além disso, Graça (1999) refere que os conhecimentos, convicções e crenças acerca do processo E-A, dos alunos e dos contextos educativos interagem com o conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona, dando forma ao modo como ensina a matéria. Ainda segundo o mesmo autor (1999), a experiência enquanto estudante e o contacto com diversos professores e práticas de ensino influenciam o entendimento do que é um bom professor e uma boa aula.

Tal como referem Batista e Queirós (2015), o currículo escolar atual tem uma perspetiva utilitarista e redutora da escolaridade, existindo uma grande preocupação com os resultados dos exames nacionais e com o atingir de objetivos instrumentais, carecendo de espaços flexíveis que contemplem a criatividade e a inovação, promovendo a desconsideração da ação educativa e a acentuação da formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos.

A disciplina de EF é a expressão da intenção do sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de, pelo menos, não se alhear completamente deste processo (Bento, 1999), sendo a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade e possuidora de uma missão pedagógica própria e insubstituível ligada à especificidade da sua matéria, ou seja, àquilo que só ela está em condições de atender e possibilitar (Graça, 2015).

Apesar da concordância no reconhecimento dos perigos e da situação desfavorável em que se encontra a disciplina de EF, devido às diferentes

tradições, comunidades de prática e sensibilidades que caracterizam os seus intervenientes, torna-se difícil um consenso acerca do seu diagnóstico e cura (Graça, 2015). Para esta falta de consenso contribui a falta de coordenação entre as instituições de formação de professores de EF que divergem nas ideologias que defendem para a legitimação da EF. Uma parte importante da comunidade profissional continua dividida entre a ideologia "*education of the physical*" (educação do físico) e a ideologia "*education through the physical*" (educação através do físico) e não está verdadeiramente comprometida com o ensino como o elemento essencial da EF. Como consequência, há uma falta de aprendizagem nas aulas de EF, levando a que a disciplina não atinja o perfil de uma atividade educacional relevante (Crum, 1993a).

Crum (2012) identifica alguns problemas da EF comuns em diversos países por todo o mundo, tais como o baixo estatuto da matéria, a redução do tempo no currículo, a negligência da EF no ensino primário, as más condições/instalações, a falta de competência do professor, a discrepância entre currículo teórico e prático e a falta de credibilidade da disciplina. Torna-se, portanto, necessário que a EF procure novos caminhos que atraiam a vontade e a energia dos estudantes e professores num esforço de construção conjunta de experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas (Azzarito & Ennis, 2003). A importância do desporto e do exercício físico não se limita ao domínio das aquisições físicas e motoras e estende-se a questões éticas, afetivas e sociais prevalecentes em contextos de prática caracterizados pela diversidade e pluralidade de vivências pessoais e sociais, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende (Mesquita, 2003). Nesta linha de pensamento, Bento (1995) refere que a EF permite o confronto com o mundo material e social, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade dos seus alunos, situando-os no centro do esforço pedagógico-educativo, enquanto Azzarito e Ennis (2003) defendem que os professores de EF devem afastar-se da conceção do desempenho de habilidades isoladas e aproximar-se da conceção onde a aprendizagem é uma construção social situada num contexto de aprendizagem específico.

O ensino em EF e desporto é uma forma de interação social por excelência (Bento, 1995), pelo que o sistema educativo e desportivo, representado na escola pela disciplina de EF, deve ter um papel decisivo no desenvolvimento pessoal, social e moral e no desenvolvimento de competências da vida e do carácter dos participantes que lhe são confiados (Rosado, 2011). Rosado (2011), a filosofia e os valores presentes na EF e no Desporto sublinham não só um projeto de domínio das habilidades desportivas e de desenvolvimento físico mas, sobretudo, um projeto de educação integral, de educação social, cívica, ética e intercultural, alicerçada nos valores da fraternidade, camaradagem, convivência pessoal, cooperação, respeito e compreensão mútua, do combate à discriminação em função de características como a nacionalidade, a etnia e o género, e de desenvolvimento de competências com aplicações fora do âmbito do desporto e da atividade física, tais como, o valor do autoconhecimento, do autocontrolo, da autorrealização, de valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal. Reforçando esta ideia, Crum (1993b) defende que a EF detém três papéis principais: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social.

Alexander (2008) identifica seis conceções pedagógicas sobre o processo de ensino: Ensino como transmissão (vê a educação principalmente como um processo de instruir as crianças para absorver, replicar e aplicar informações e habilidades básicas); Ensino como iniciação (vê a educação como meio de acesso, passando de uma geração para a outra, as ações da cultura de elevado conhecimento, por exemplo, na literatura, nas artes, humanidades e ciências); Ensino como negociação (reflete a ideia de que os professores e os alunos criam em conjunto o conhecimento e a compreensão em vez de se catalogarem como fonte de conhecimento e recetor passivo, respetivamente); Ensino como facilitação (orienta o professor através de princípios de desenvolvimento, em vez de princípios culturais ou epistemológicos. O professor respeita e cultiva as diferenças individuais, aguardando até que as crianças estejam prontas para avançar, em vez de pressioná-las a fazê-lo); Ensino como aceleração (a educação é uma aculturação planeada e guiada onde o professor tenta superar

o desenvolvimento em vez de o seguir); Ensino como técnica (é relativamente neutra na sua posição perante a sociedade, o conhecimento e a criança. Aqui, a questão importante é a eficiência do ensino, independentemente do contexto de valores, e para esse fim, imperativos como a estrutura, uso económico do tempo e espaço, tarefas cuidadosamente graduadas, avaliação regular e *feedback* claro são mais prementes do que ideias como a democracia, a autonomia, o desenvolvimento ou as disciplinas).

Na minha opinião, com tudo o que está envolvido no processo de E-A, é um erro conceber o ensino através de apenas uma das conceções mencionadas por Alexander (2008). De facto, inconscientemente, o professor acaba por beber de todas estas conceções para dar resposta às necessidades que vão surgindo ao longo do processo de E-A. É necessário perceber o ensino como uma atividade relacional que deve atender à especificidade da matéria, às particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e das circunstâncias (Graça, 2015).

Numa época em que a disciplina é desvalorizada, o professor de EF deve procurar dar resposta às necessidades individuais dos seus alunos, numa tentativa de os manter motivados e interessados. De facto, uma das conclusões que retirei ao longo do EP é que, por vezes, o professor retira maiores dividendos quando deixa de se orientar pelos objetivos delineados e passa a preocupar-se com as necessidades dos seus alunos. Numa fase inicial, a minha conceção de ensino era bastante influenciada pelo alcançar dos objetivos definidos, ou seja, focava a minha intervenção com o foco no produto. Posteriormente, apercebendo-me da necessidade de moldar a perspetiva dos alunos perante a EF, percebi que o foco do professor deve estar no processo. Ou seja, o professor deve tentar responder às necessidades dos alunos em cada momento, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento e, se necessário, reajustar os objetivos a atingir. A extensão do Programa Nacional de EF para o 10º ano, o tempo disponível para a sua lecionação e os espaços disponíveis obrigaram-me a tomar opções sobre as matérias a lecionar em cada momento e, na base dessas decisões estiveram sempre presente as necessidades dos alunos.

O argumento que a EF e o Desporto promovem a saúde e o bem-estar é bastante redutor e já não tem a força e o reconhecimento de outrora. A possibilidade que esta disciplina dá aos alunos para criarem hábitos de vida ativa, com repercussões na saúde e a nível social faz com que seja necessário que a EF e os seus representantes sejam capazes de se fundamentar para justificar à comunidade escolar e à sociedade o seu valor e o seu contributo, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica e inovando. Ou seja, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias e conteúdos de modo a contribuir para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (Betti & Zuliani, 2002). Contudo, para que seja possível um desenvolvimento integral dos alunos é necessário que a disciplina de EF esteja atenta aos problemas atuais e continue a eleger a educação da saúde como uma das suas orientações centrais (Bento, 1995).

É necessário que os professores se libertem das amarras das conceções que defendem e se adaptem às necessidades dos seus alunos para que, tal como defende Bento (1995), não haja conflito entre a apologia de que as crianças devem aprender a ponderar livremente, a avaliar autonomamente e a construir uma vida com plena responsabilidade social e os desejos, conceitos e perspetivas dos educadores.

4.1.2. Análise do Programa Nacional de EF

Um dos primeiros desafios que o Professor Cooperante lançou ao Núcleo de Estágio ainda antes do arranque do ano letivo foi a análise do Programa Nacional de EF, com especial atenção ao 10º ano dos cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos, para que pudéssemos refletir criticamente e percebêssemos as finalidades e os objetivos do mesmo. De facto, apesar de esta análise já ter sido feita no 1º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi fundamental uma revisão deste documento para que o pudesse relembrar e consolidar as informações, facilitando a tarefa de planificação do ano letivo.

A existência deste documento prende-se com a necessidade de uniformizar a disciplina de EF a nível nacional, pelo menos no que respeita a condições pedagógicas, para que todos os alunos possam beneficiar da EF e se desenvolvam multilateralmente e de forma harmoniosa através de uma prática desportiva eclética. Contudo, é da responsabilidade do professor adaptar o Programa Nacional de EF às condições materiais e temporais de cada escola, assim como ao nível dos seus alunos, levando a que o mesmo possa ser cumprido de diversas formas em diferentes turmas da mesma escola. Como tal, é essencial que o professor faça uma avaliação inicial à sua turma para que possa definir objetivos realistas e consiga planificar o ano letivo para que os mesmos sejam atingidos.

No que respeita a um programa de EF com qualidade, Crum (2012) refere que este deve ter um valor utilitário e contribuir para o desenvolvimento de uma identidade de movimento pessoal, para uma aprendizagem afetiva no que respeita ao movimento, exercício, desporto e dança, para a aprendizagem técnica e sócio motora, para uma aprendizagem cognitivo-reflexiva e para o enriquecimento da vida escolar. Apesar de ser uma disciplina em que a expressão do pensamento se substancia na expressão do corpo, no movimento intencional e deliberado, sendo uma disciplina da ação, importa não esquecer que essa mesma prática necessita de ser acompanhada de um conhecimento teórico acerca dos diferentes conteúdos ensinados e de atitudes e valores que permitam uma aprendizagem em conjunto com os colegas, levando que a EF contribua para o desenvolvimento dos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo.

Relativamente à análise efetuada, verifiquei que o 10º ano é crucial para permitir uma articulação vertical do Programa Nacional de EF, uma vez que neste ano interessa uma revisão/consolidação das matérias lecionadas nos ciclos anteriores e, eventualmente, completar a formação do ensino básico. É neste ano que o professor tenta tornar a turma mais homogénea, recuperando os alunos com maiores dificuldades de modo a que a transição do Ensino Básico para o Ensino Secundário seja mais facilitada. A articulação vertical é evidenciada na progressão ao nível da dificuldade e complexidade dos conteúdos de cada modalidade em cada ano de ensino, contudo, no que respeita

à articulação horizontal, estão definidos objetivos que por vezes se tornam irrealistas pois assumem que os conteúdos dos anos anteriores estão aprendidos e consolidados e que os alunos se encontram no nível previsto para cada ano de ensino. A realidade escolar mostra-nos que isto não acontece e leva a que o professor tenha necessidade de utilizar um maior número de aulas para ensinar/consolidar conteúdos de anos anteriores e, consequentemente, reduza o número de aulas destinadas à lecionação de novos conteúdos, não permitindo que os objetivos estipulados no Programa Nacional de EF sejam alcançados e criando um efeito de bola de neve nos anos seguintes.

O Programa Nacional de EF dos cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos caracteriza-se por três finalidades: a aptidão física numa perspetiva de melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar; a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente a ética e espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e, a consciência cívica na preservação das condições de realização de exercício físico, em especial a qualidade do ambiente; o gosto pela prática regular de exercício físico e a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura nas dimensões individual e social. Tendo em conta a extensão do Programa Nacional de EF, o nível inicial dos meus alunos, o número de aulas em cada espaço que influenciava a minha decisão sobre quais as matérias a ensinar e o número reduzido de aulas de EF, percebi que é bastante difícil um professor conseguir cumprir o Programa e que a minha preocupação, sobretudo numa época em que a disciplina se encontra desvalorizada, deveria focar-se na criação de um bom clima de aula, na resposta às necessidades do grupo de forma a aproximar os objetivos definidos para a minha turma aos objetivos estabelecidos no Programa Nacional de EF para o 10º ano.

Como aspetos positivos deste documento, destaco o facto de nos desportos coletivos as habilidades/conteúdos serem aplicadas em contexto de jogo. Este aspeto permite que o ensino destas modalidades seja contextualizado

e a aplicação das aprendizagens seja executada no contexto real, levando a que os alunos alterem a forma de interpretar e criticar as mesmas, reconhecendo que os fatores externos têm influência nas decisões e na execução dos praticantes.

Por outro lado, dando o exemplo da ginástica, encontrei objetivos que considerei desenquadrados com a realidade escolar, como por exemplo, o aluno ser capaz de executar salto de mãos à frente. A dificuldade deste elemento gímnico não permite que seja possível a sua aprendizagem no tempo e número de aulas que são possíveis eleger para este efeito. Apenas ginastas são capazes de alcançar este objetivo, não por terem aprendido na escola, mas sim no clube.

Deste modo, o professor é obrigado a tomar as decisões que considerar adequadas para cada contexto, sendo forçado a reformular objetivos para cada modalidade. Assim, uma eventual reestruturação dos Programas Nacionais de EF poderia ser feita através de duas perspetivas: reduzir o número de modalidades por ano de ensino de forma a dedicar-se um maior número de aulas a cada modalidade; ou, reduzir a extensão dos conteúdos definidos para cada modalidade. Na minha opinião, a primeira perspetiva seria a mais adequada visto que a disciplina necessita de ser vista como algo desafiante e não como algo fácil de alcançar. Com um menor número de modalidades, as exigências para cada modalidade lecionada seriam maiores e, com isso, os alunos teriam de se empenhar mais para atingir os objetivos levando a que deixassem de encarar a disciplina como algo fácil e que serve para completar o horário.

Apesar de, felizmente, haver muitos professores competentes, existem muitos outros que são impedidos de o ser uma vez que as condições em que atuam afrontam a sua atuação, tornando a discussão sobre a adequabilidade dos programas insuficiente. Portanto, é ainda necessário dotar os professores das condições necessárias para que estes sejam capazes de demonstrar todo o seu profissionalismo e competência na modelação de jovens que se querem responsáveis e capazes de lutar pelos seus objetivos.

4.1.3. Análise dos documentos locais

Como já referi anteriormente, cada escola possui um contexto próprio, onde os recursos materiais, temporais e humanos, a estrutura organizacional e a metodologia de ensino têm influência nas decisões que permitem adaptar e contextualizar o ensino. Como tal, a EC regula-se por documentos orientadores que ajudaram a tornar o seu ensino eficaz e promover a formação de cidadãos autónomos e com a capacidade de se especializarem de forma a contribuírem para a melhoria da sociedade.

O Regulamento Interno, mais do que um conjunto de regras, deve ser um instrumento regulador e orientador de toda a ação educativa, propondo uma série de práticas pedagógicas que estimulem a consciência dos deveres e direitos de cada membro da comunidade educativa, definindo o regime de funcionamento do Agrupamento, desde os seus órgãos de administração e gestão, às estruturas de coordenação e orientação educativa, aos Serviços de Administração Escolar, técnicos e técnico-pedagógicos. Este documento é elaborado pelo Conselho Pedagógico, sendo aprovado pelo Conselho Geral.

No PE da EC estão presentes as conceções, princípios, valores, metas e estratégias que a Escola Cooperante incorpora, conferindo-lhe identidade e autonomia próprias. Os princípios orientadores do Projeto Educativo da EC visam, entre outros, o desenvolvimento integral dos alunos, criar condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal, promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação, desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social, proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias, assegurar a todos os alunos uma formação comum geral e permitir opções formativas diferenciadas, segundo vocações e interesses próprios. Para além disso, estão também presentes neste documento, a caracterização da escola, a identificação dos problemas e o plano de ação estratégica.

Apesar deste documento se encontrar em processo de atualização, devido à recente reformulação do agrupamento, as suas linhas orientadoras deverão ser idênticas às manifestadas na sua última atualização.

No âmbito da disciplina de EF, a EC, através do Grupo de EF, concebeu os referenciais de EF para a lecionação de cada modalidade em cada ano do ensino secundário. Estes referenciais foram elaborados tendo em conta a metodologia utilizada na escola e respeitando as articulações horizontal e vertical. Relativamente ao 10º ano, optou-se por uma redução dos conteúdos a lecionar em cada modalidade para tornar possível uma revisão do maior número de modalidades possível, promovendo a recuperação e a consolidação das aprendizagens do ciclo anterior, o que estimula os alunos com mais dificuldades. Ou seja, os referenciais distribuem os conteúdos de uma forma diferente da apresentada nos Programas Nacionais de EF, porém a sua estrutura vertical permite que no final do 12º ano sejam atingidos os objetivos traçados para o Ensino Secundário.

O mesmo Grupo elabora também o Plano Anual de Atividades da disciplina, onde ficam definidas e calendarizadas todas as atividades desportivas a desenvolver ao longo do ano letivo, com o intuito de reforçar o papel da EF no meio escolar e a sua importância na formação dos alunos. Procede-se também à definição dos objetivos e dos responsáveis por cada atividade, assim como à avaliação dos recursos materiais e orçamento necessários. Apesar de serem definidos professores responsáveis para cada atividade, todos os professores do Grupo de EF se envolvem em todas as atividades.

Relativamente ao DE, o Centro de Formação Desportiva de Ginástica da EC desenvolve a sua ação no âmbito das atividades gímnicas, tem a sua sede e instalações na EC e organiza-se em três clubes autónomos: Clube do Desporto Escolar, Clube Artigym e Clube dos Veteranos. As finalidades presentes no seu RI[7] são a garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada, numa perspetiva de educação para a saúde, a promoção da autonomia e da responsabilidade, a valorização da criatividade e iniciativa e, a

[7] In Regulamento Interno do Centro de Formação Desportiva de Ginástica da Escola Secundária Alberto Sampaio 2015/2016. Braga: Escola Secundária Alberto Sampaio

orientação da sociabilidade no sentido da cooperação. Complementarmente, os objetivos definidos para o Centro de Formação Desportiva da EC visam consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas, alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor e, favorecer a compreensão e aplicação de princípios relacionados com a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva e, a cooperação e a solidariedade.

A análise destes documentos forneceu-me referências e linhas orientadoras para assumir o meu papel enquanto agente educativo, aumentando os meus conhecimentos acerca da Escola Cooperante, do Grupo de EF e do Desporto Escolar. Aliado a este conhecimento teórico sobre a EC, a minha experiência enquanto aluno desta instituição e a minha experiência no DE permitiram-me vivenciar a escola mais intensamente e aprender em diversas áreas para além do ensino em contexto de aula.

4.1.4. Planeamento da ação pedagógica

Para tornar o processo instrucional efetivo no alcance dos objetivos programáticos, os professores devem planear e avaliar o mesmo, estando estes pressupostos integralmente relacionados (Rink, 1993).

Bento (2003) afirma que o plano é um modelo racional, através do qual se realiza um reconhecimento e se regula o comportamento atuante, que assume funções de motivação e estimulação, orientação e controlo, transmissão de vivências e experiências e, racionalização da ação. Neste âmbito, o planeamento da ação pedagógica assume-se como a estratégia de atuação do professor perante a sua previsão do que será o processo de E-A e, servindo como guia orientador da ação, permite controlar a evolução do processo.

Para o mesmo autor (2003), a planificação permite uma aproximação entre as pretensões manifestadas nos programas das disciplinas, e a realização prática onde existe o inesperado que, consequentemente, torna necessário um rápido reajustamento do plano inicial. Como pude verificar ao longo do meu EP,

o plano é algo que serve para ajudar e não para limitar a ação do professor, sendo um documento em constante atualização ao longo do ano letivo, mantendo sempre o objetivo de procurar as melhores e mais adequadas estratégias e metodologias de ensino. Coincidente com esta ideia, Bento (2003, p. 16) refere que “a planificação significa também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultado do confronto diário com problemas teóricos e práticos”.

É necessário que o professor seja capaz de planear e preparar o ensino em diferentes níveis: plano anual (nível macro), unidade didática (nível meso) e plano de aula (nível micro); sendo estes planos inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias com vista à melhoria da realização do ensino, criando, assim, uma lógica de realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual, e do seu decurso temporal (Bento, 2003).

4.1.4.1. Nível Macro: O Planeamento Anual

O planeamento anual constitui um plano sem pormenores da atuação a realizar ao longo do ano que requer análises e reflexões a longo prazo (Bento, 2003). Assim, a primeira tarefa de planificação efetuada foi o planeamento anual. Neste momento, o Professor Cooperante alertou-nos para as várias condicionantes e variáveis a ter em consideração na elaboração do mesmo e alertou-nos para não sermos demasiado exigentes nem detalhistas, uma vez que o mesmo seria alvo de uma constante adaptação ao longo do ano letivo. Para além das habituais decisões sobre o número de aulas necessárias para cada modalidade, tendo em conta o nível da turma, os espaços necessários para cada uma delas, as previsões meteorológicas, o número de aulas previstas e os momentos de avaliação, também a metodologia utilizada na EC promoveu uma distribuição das aulas destinadas para cada modalidade ao longo do ano letivo. Portanto, o nosso objetivo seria distribuir as modalidades ao longo das aulas de

forma consciente e coerente, tendo em atenção à quantidade e dificuldade dos conteúdos de cada modalidade, procurando que as mesmas fossem constituídas por mais que uma modalidade sempre que possível. Ao mesmo tempo, procuramos criar aquilo que Bento (2003) define como um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que orientasse para o essencial, com base nas indicações programáticas e análises da situação na turma e na escola.

A metodologia utilizada baseou-se na perspetiva que as modalidades devem ter uma abordagem o mais dispersa quanto possível e a mais concentrada quanto necessária, ou seja, no caso das modalidades coletivas, onde se busca uma consolidação de comportamentos inerentes aos princípios de jogo, a abordagem pode e deve ser dispersa ao longo do ano. Por outro lado, as modalidades individuais ou fechadas, uma vez que não há interferência de fatores externos que possam influenciar o sucesso das execuções e que requerem a aprendizagem de habilidades isoladas, devem ser o mais concentrado possível uma vez que a repetição é um dos fatores promotores de aprendizagem dos seus conteúdos.

No caso do atletismo, devido à necessidade de utilização da pista de atletismo e da caixa de areia localizadas no exterior do pavilhão, ficou planeado que esta modalidade seria lecionada apenas a partir do final do 2º período devido à melhoria das condições meteorológicas. Quanto à dança, apesar de ter sido feita uma abordagem coletiva, devido à necessidade de coordenação e construção de uma coreografia entre os grupos e ao reduzido número de aulas, ficou também decidido que esta modalidade deveria ficar concentrada de forma a evitar o esquecimento da coreografia. Por sua vez, a ginástica, devido à sua divisão em ginástica de solo, ginástica acrobática e saltos no minitrampolim, pôde ser distribuída ao longo do ano letivo, mantendo cada uma destas disciplinas o mais concentradas possível. Devido à maior facilidade de dispersão das modalidades coletivas (futebol, basquetebol, voleibol e andebol), estas foram lecionadas ao longo do ano letivo, tendo em consideração os espaços disponíveis.

Para além disso, tendo em conta o espaço definido pelo *roulement* de instalações, poderiam ser lecionadas mais que uma modalidade na mesma aula,

ou seja, se o espaço de aula o permitisse, a aula poderia ser constituída por situações de aprendizagem de diversas modalidades levando a que os alunos fossem sujeitos a um maior número de estímulos e pudessem rever matérias lecionadas em aulas anteriores.

Desta forma, os alunos mantêm contacto com as diversas modalidades, sobretudo as coletivas, ao longo de todo o ano letivo o que permite que no ano de ensino seguinte, os conteúdos estejam mais presentes na memória dos mesmos, evitando a constante introdução aos conteúdos que se verifica na metodologia de ensino por blocos, onde as modalidades lecionadas no primeiro período, só voltam a ser exercitadas, na melhor das hipóteses, um ano depois.

Assumo que este tipo de planificação se assume bastante mais complexo que uma planificação por blocos e exige do professor uma maior flexibilidade mental, contudo, tal como referi anteriormente, o plano é um guião que deve ser reajustado consoante as necessidades da turma e os imprevistos que limitam as aulas ou a sua quantidade. Por isso, o meu planeamento anual foi sendo reajustado, tendo ficado bastante diferente daquele que tinha elaborado no início do ano letivo.

4.1.4.2. Nível Meso: A Unidade Didática

As linhas metodológicas do programa e do plano anual, os objetivos e as indicações acerca da matéria determinam o conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade didática (Bento, 2003). Bento (2003) refere o volume e a dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem como fatores que influenciam a duração de cada unidade. Assim, quanto maior for a quantidade de conteúdos a lecionar numa modalidade, maior será o tempo necessário para completar a UD correspondente. Por outro lado, conteúdos com grau de dificuldade elevado também exigem um maior tempo de exercitação e, como tal, prolongam a duração da UD.

Para além dos objetivos programáticos definidos para cada ano de ensino, também o nível inicial da turma, e respetiva revisão/consolidação de conteúdos

de anos transatos, podem influenciar a planificação da Unidade Didática uma vez que, tal como refere Bento (2003, p. 60), “os diferentes ciclos de formação constituem um todo, atuando, por um lado, como preparação dos seguintes e, por outro lado, como aperfeiçoamento ou estabilização do já adquirido”.

O planeamento ao nível da UD baseia-se numa sequência lógico-específica e metodológica da matéria e na organização das atividades do professor e dos alunos, através da regulação e orientação da ação pedagógica, tendo cada aula um contributo no desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003). Como tal, de forma a conduzir o meu processo de ensino, elaborei as Unidades Didáticas para cada modalidade lecionada utilizando o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Joan Vickers (1990). Segundo a autora, este modelo caracteriza-se por um pensamento transdisciplinar, onde estão presentes a fisiologia do treino, a cultura desportiva, as habilidades motoras e os conceitos psicossociais e, por uma identificação e estruturação hierárquica da matéria de ensino, fazendo a ponte entre o conhecimento da matéria e as estratégias para o seu ensino.

Para além do ensino dos conteúdos, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais ganham cada vez maior importância numa época em que a disciplina de EF é cada vez mais desvalorizada pelos alunos, que se limitam a corresponder às pretensões dos decisores políticos. Assim, sobretudo estas categorias transdisciplinares poderão motivar nos alunos o gosto pelas diferentes modalidades através de um maior conhecimento sobre as mesmas e uma mudança de mentalidade e postura face à importância da EF.

A estrutura do MEC está dividida em 3 fases: análise, tomada de decisão e aplicação; que, por sua vez, se subdivide em oito módulos que se complementam e permitem uma melhor planificação do ensino, através de uma organização que facilita a sua utilização por parte do professor. Vickers (1990) define que a fase de análise compreende: a estruturação do conhecimento associado à modalidade (Módulo I), organizando os conteúdos nas diferentes categorias transdisciplinares; a análise das condições de aprendizagem (Módulo II), verificando os recursos espaciais, materiais, temporais e humanos; e, a análise dos alunos (Módulo III), avaliando-se o nível dos alunos de forma a

planear o ensino de forma ajustada às necessidades dos mesmos. Nesta fase, foi necessário recorrer a bibliografia de autores de referência para clarificar os conhecimentos necessários para a elaboração do Módulo I, recorrer a uma análise aos recursos disponíveis na Escola Cooperante (Módulo II) e a uma avaliação inicial do nível dos alunos em cada uma das modalidades (Módulo III).

Posteriormente, a fase da tomada de decisão envolveu: a determinação da extensão e sequência dos conteúdos (Módulo IV), onde tive de recorrer ao Programa Nacional de EF para o 10º ano e aos referenciais de EF da EC para definir os conteúdos e a sua sequência metodológica; a definição dos objetivos (Módulo V) que os alunos deveriam cumprir em cada conteúdo e na UD, tendo em conta o seu nível para que estes fossem ajustados; a configuração da avaliação (Módulo VI), sendo definidos os critérios de avaliação de cada modalidade e o critério de referência (norma ou critério) utilizado; e, o desenho das atividades de aprendizagem / progressões (Módulo VII), ficando definidas as progressões de aprendizagem a utilizar nos diversos conteúdos. Por fim, a fase de aplicação compreendia a aplicação em prática de todos os conhecimentos (Módulo VIII).

Foi utilizando esta estrutura que construí as UD's para cada modalidade lecionada ao longo do ano letivo e, apesar de ter sido um processo bastante demoroso e cansativo, devido ao rigor imposto para que posteriormente não existissem receios na sua utilização, estes documentos revelaram-se fundamentais para guiar o processo de E-A e para a elaboração dos planos de aula. Por recomendação do Professor Orientador, utilizamos uma organização destes documentos que permitia um acesso rápido e fácil a cada um dos módulos, tornando estes documentos menos maçudos e bastante mais práticos, motivando a sua constante consulta. O desafio passou por sermos capazes de organizar os módulos, com exceção do Módulo 1, de forma a ocuparem apenas 4 páginas: uma página para os Módulos 2 e 3, uma página para os Módulos 4 e 5 e uma página para os Módulos 6 e 7. Desta forma, e sem que houvesse perda de informação, esta versão reduzida do MEC revelou-se bastante funcional, acompanhando-me nas aulas e sendo solicitado para estruturar o meu pensamento na lecionação das matérias.

4.1.4.3. Nível Micro: O Plano de Aula

Bento (2003) defende que a aula não é apenas a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino que contribui para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual e do programa de toda a escolaridade. Concordando com este pensamento, Rink (1993) encara o plano de aula como um guião do processo de instrução para uma aula que é baseado nos objetivos da UD, procurando converter objetivos e metas amplas em experiências de aprendizagem específicas para o aluno.

A aula de EF, assim como qualquer outra forma de ensino ou de exercitação em desporto racionalmente organizada, estrutura-se, habitualmente, na parte preparatória, na parte principal e na parte final (Bento, 2003). Deste modo, os meus planos de aula, e consequentemente, as minhas aulas, seguiam esta estrutura.

Na parte preparatória/inicial realizavam-se a chamada, uma breve explicação dos objetivos da aula e a ativação geral dos alunos sempre enquadrada com os objetivos traçados para a aula. Ou seja, os exercícios utilizados promoviam a preparação física e mental dos alunos, utilizando exercícios de iniciação à abordagem dos conteúdos a ser lecionados.

É na parte principal que as capacidades metodológicas do professor são colocadas à prova, visto que é nela que o professor tem as tarefas de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos (Bento, 2003). A parte principal do Plano de Aula era assim composta por situações de aprendizagem preparadas e pensadas para atingir os objetivos das unidades didáticas em questão, ou seja, era aqui que se cumpriam as funções didáticas definidas para cada aula. Nesta parte, a metodologia utilizada na escola (abordagem de diversas modalidades na mesma aula) permitia-me dividir a turma em dois grupos, ficando um dos grupos em exercitação autónoma, normalmente numa modalidade coletiva, e o outro grupo em exercitação dos conteúdos principais da aula. Esta metodologia facilitava a minha intervenção e proximidade com os alunos uma vez que um grupo mais reduzido permite uma atenção mais cuidada.

Por fim, na parte final da aula, os alunos realizavam uma auto e hétero avaliação do domínio sócio afetivo, dividido em 3 questões: a relação do aluno com a tarefa, onde o aluno se avaliava em relação ao empenho que teve na realização da aula; a relação do aluno consigo mesmo, onde o aluno se avaliava em relação à sua capacidade de superação e de busca pela melhoria/sucesso nas tarefas propostas; e, a relação do aluno com os colegas, onde o aluno se avaliava em relação à cooperação e à ajuda aos colegas com mais dificuldades.

Relativamente à estrutura do Plano de Aula, após discussão e análise dos elementos necessários para a sua construção e, tendo em consideração os Planos de Aula utilizados ao longo das unidades curriculares das Didáticas Específicas, decidimos utilizar um Plano de Aula padrão composto por um cabeçalho onde se identificava o número do mesmo, o Professor Cooperante, o Professor Estagiário, o número de alunos previstos, a data, a hora, a duração, o espaço, a função didática e objetivo geral e o material necessário para a aula. Desta forma, poderíamos facilmente enquadrar o Plano de Aula quer na Unidade Didática quer no Planeamento Anual.

Para além deste cabeçalho, o Plano de aula era composto por cinco colunas (categorias didáticas) representadas pela parte da aula (preparatória/inicial, principal e final), pela duração prevista para cada situação de aprendizagem, a descrição das situações de aprendizagem, tal como os objetivos comportamentais e componentes críticas para cada uma delas. Para além disso, de forma a facilitar a interpretação e a consulta do plano de aula, procuramos que todas as situações de aprendizagem que envolviam uma prévia preparação ao nível do material estivessem representadas por uma imagem.

As alterações que foram surgindo nos Planos de Aula foram sobretudo ao nível do seu conteúdo, tendo mantido a sua estrutura desde o início do ano letivo, sobretudo, no que respeita ao número e à extensão da descrição das componentes críticas, tal como comprova a seguinte reflexão de aula observada pelo Professor Orientador:

"Relativamente ao Plano de Aula, concordo com a opinião do Professor Orientador acerca do excessivo número de componentes críticas

estabelecidas para cada situação de aprendizagem. Apesar de estarem escritas no plano de aula, é bastante difícil para mim controlar e, para os alunos, receberem tanta informação vinda de um número de componentes críticas tão elevado. Irei ter em conta este facto na elaboração dos Planos de Aula seguintes." (In Reflexão de Aula 29 e 30 – 10/11/2015)

Após esta alteração, deixei de me sentir tão dependente da consulta do Plano de Aula. De facto, ao reduzir o número de componentes críticas, tornava a minha preparação para a aula bastante mais fácil e, consequência de uma melhor preparação, passei a sentir-me mais confiante e mais capaz de gerir a aula.

O simples facto de os alunos me verem todas as aulas acompanhado pelo Plano de Aula e de, por vezes, o espreitarem, fez com que estes sentissem que as aulas não eram uma questão de disposição ou vontade do professor, mas sim algo pensado com cuidado e detalhadamente para promover as melhores condições de E-A e que estes reconheciam em conversas informais que mantínhamos fora do espaço de aula.

4.1.5. Realização do processo de Ensino e Aprendizagem

4.1.5.1. O primeiro impacto: impressões e interações

No dia 22 de setembro de 2015 conheci, finalmente, a minha turma. Costuma dizer-se, e o PC relembrou-nos estas palavras numa reunião com o intuito de preparar a nossa apresentação, que a primeira impressão é a que fica, ou seja, inconscientemente formamos um juízo sobre as pessoas logo no primeiro contacto.

Tendo isto em consideração, a preocupação na preparação da aula de apresentação, foi criar mecanismos que promovessem uma boa impressão do professor aos alunos. Como tal, o NE decidiu elaborar um vídeo motivacional para apresentar na parte final desta aula. Para que haja aprendizagem, é

necessário que haja quem queira aprender e, por isso, neste vídeo, procurámos transmitir uma mensagem de empenho, esforço e superação porque prevíamos que uma das maiores dificuldades que iriamos sentir ao longo do ano letivo seria motivar os alunos com mais dificuldades e com baixa autoestima a nível desportivo. Decidimos também criar um questionário que nos permitiu recolher informações sobre hábitos alimentares e desportivos, gostos pelas diversas modalidades que iriam ser lecionadas, características que os alunos valorizavam e desvalorizavam num professor de EF, assim como doenças e medicação tomada que o professor deveria ter conhecimento, contribuindo para que conhecêssemos melhor e mais depressa os nossos alunos.

Com o intuito de organizar a minha apresentação, elaborei e ensaiei um guião detalhado sobre as informações que deveria transmitir aos alunos, como regras de funcionamento das aulas de EF, oferta da atividade interna e atividades extracurriculares que iriam decorrer ao longo do ano letivo. Relativamente à questão das regras de funcionamento, o PC aconselhou-nos a definir um número reduzido de regras para que os alunos não sentissem que seriamos professores inflexíveis e do estilo militar e, com isso, correr o risco de criar uma má impressão.

Mesmo com a minha experiência em comunicar e trabalhar com grupos, no contexto de treino de futebol, confesso que, nos dias precedentes a este primeiro contacto com a turma, me senti nervoso por ser a primeira vez que o iria fazer fora de um contexto ao qual estava habituado e familiarizado, sendo a minha preocupação mostrar-me capaz de conduzir o processo de ensino e aprendizagem e em conquistar o respeito dos alunos desde cedo. O seguinte excerto, retirado da reflexão sobre a aula de apresentação, é elucidativo da minha preocupação:

> *"Visto que apenas temos uma oportunidade para criar uma boa impressão, senti alguns nervos e ansiedade antes do primeiro contacto com a turma. O meu nervosismo prendia-se com o receio de não conseguir transmitir segurança e, caso isso acontecesse, poderia ter dificuldades em ser respeitado pelos alunos. Assim, o meu objetivo para este momento era*

conseguir manter uma discurso fluído e seguro, demonstrar organização, exigência e, ao mesmo tempo, abertura para com os alunos." (In Reflexão de Aula 1 e 2 – 22/09/2015)

Assim, após ter feito uma breve apresentação sobre mim, na tentativa de começar a criar uma ligação mais íntima com os alunos, pedi para que cada um falasse um pouco sobre si, apresentando-se e falando sobre os seus gostos e experiências desportivas e objetivos profissionais (curso que gostariam de seguir no Ensino Superior). Com esta estratégia pude começar a detetar os alunos que poderiam ajudar a potenciar as aulas devido à sua responsabilidade e competência nas modalidades que praticavam e aqueles que poderiam necessitar de uma atenção mais vincada ao nível do comportamento:

"Durante algumas situações em que os alunos conversavam enquanto outro aluno se apresentava, tive a necessidade de intervir e pedir para que respeitassem o colega em causa. Penso que o consegui fazer sem parecer demasiado rígido o que queria evitar para não criar uma barreira entre mim e os alunos." (In Reflexão de Aula 1 e 2 – 22/09/2015)

Se o professor for capaz de adotar uma linha de conduta intencionalmente educativa, levando os alunos a respeitar certos princípios morais, de educar e não domesticar e, de estabelecer a diferença entre autoridade e autoritarismo, então conquistará o respeito dos seus alunos (Gomes, 2009). Desta forma, procurei, desde este primeiro contacto com a turma, que os alunos percebessem que o respeito por mim e pelos colegas iria ser uma das minhas exigências ao longo do ano letivo.

Apesar de ter sentido que a apresentação correu bem e que criei uma boa impressão junto da turma, percebi que a "pouca" diferença de idades entre mim e os alunos poderia ser aproveitada para criar um bom clima de aula devido à maior facilidade de encontrar pontos de interesse em comum, contudo, poderia ser um fator potencialmente perigoso caso não conseguisse manter uma hierarquização professor-aluno.

Posto isto, importa agora aprofundar a minha experiência relativamente às diferentes dimensões da intervenção pedagógica do professor: relação professor-aluno, controlo e disciplina da turma, organização e gestão da aula e instrução (Rink, 1993; Siedentop, 1998a)

4.1.5.2. Criação de uma relação pedagógica entre professor e alunos

Quando falamos sobre a orientação e condução de um grupo, sobretudo, de crianças e jovens, seja no clube ou na escola, a relação professor-aluno assume uma grande relevância na obtenção de sucesso no alcançar dos objetivos e, tal como mencionam Almeida et al. (2013), quando esta relação é positiva, onde o respeito e o compromisso prevalecem, a condução do processo de ensino e aprendizagem é favorecida. É nesta dimensão da intervenção pedagógica que a liderança e a motivação se tornam características fundamentais que o professor deve possuir para que todo o grupo procure atingir um objetivo comum que, no caso da escola, é aprender. Assim, o professor de EF é um bom líder quando se mostra capaz de levar o grupo (turma) a acreditar no seu potencial individual e coletivo e mantê-lo motivado ao longo do processo.

O estabelecimento de uma boa relação entre o professor e os seus alunos só é possível se o professor tiver a capacidade de conhecer, compreender e se adaptar a cada aluno individualmente, estabelecendo uma relação empática e de proximidade com cada um deles (Almeida et al., 2013). Além disso, uma boa relação professor-alunos estimula o bom clima de aula, garantindo um maior grau de motivação dos alunos e, consequentemente, uma maior disponibilidade para aprender. O seguinte excerto revela o meu sentimento acerca da minha relação com a turma:

"A empatia entre mim e os alunos é notória e talvez os alunos se sintam mais à vontade em expor as suas dúvidas e dificuldades com alguém que

passou pela sua situação há pouco tempo." (In Reflexão de Direção de Turma – 01/03/2016)

Os professores necessitam de conhecer os seus alunos como pessoas e como estudantes, por isso, devem falar com eles tanto de temas pessoais como escolares (Siedentop, 1998a). Visto que sempre tive bastante facilidade ao nível da dimensão relacional enquanto treinador, acabando por construir uma boa relação com os meus atletas, não me senti demasiadamente preocupado com este aspeto. Contudo, numa fase inicial, devido a estar demasiado preso e focado na transmissão de conteúdos e nas questões do controlo da turma e gestão da aula, penso ter desvalorizado, inconscientemente, as questões afetivas. Todavia, com o passar do tempo e a consolidação da dinâmica de funcionamento das aulas, pude começar a reforçar a relação com a turma a nível pedagógico, em contexto de aula e, a nível pessoal, fora do contexto de aula. Esta maior aproximação aos alunos permitiu-me adquirir um maior conhecimento sobre as suas personalidades e adaptar a minha atitude a cada aluno. Ou seja, à medida que fui conhecendo os alunos, fui também percebendo até que ponto poderia criar uma relação mais ou menos pessoal com cada um deles:

"(…) começo a ser capaz de identificar os alunos com os quais devo ser menos tolerante ao nível do comportamento na aula e ao nível da relação pessoal. Se não definir limites mais reduzidos para estes alunos, terei dificuldades em gerir a aula, levando a que os restantes alunos começam a pensar que sou incapaz de resolver questões comportamentais dos alunos mais agitados." (In Reflexão de Aula 9 e 10 – 06/10/2015)

Além das conversas informais que tinha com os alunos quando me cruzava com eles na escola, procurei ser uma espécie de conselheiro para os alunos que sentia menos motivados, não só na disciplina de EF como nas restantes disciplinas. Reforçando a importância das conversas fora do contexto de aula, Siedentop (1998a) defende que as interações interpessoais deveriam ocorrer fora do tempo dedicado às atividades escolares. Recordo-me de no final

de uma aula, ter conversado com um aluno sobre a sua motivação perante o curso e sobre as suas perspetivas futuras:

> *"No final da aula, apercebendo-me da desmotivação que o aluno tem revelado relativamente ao seu desempenho académico, falei com ele para perceber o porque de ele não se esforçar por alcançar os seus objetivos. O aluno confessou que não gostava do curso e que as disciplinas que compõem o mesmo não eram do seu interesse. Questionei o aluno sobre os seus objetivos para o futuro e sobre aquilo que gostaria de fazer depois de terminar os estudos, ao qual o aluno respondeu que sempre se interessou por competição de automóveis, sobretudo, por Fórmula 1. Tendo noção que esse objetivo é bastante difícil de alcançar, revelou que tinha interesse em seguir Engenharia Mecânica. Alertei-o para a importância das disciplinas de Matemática e Físico-Química no curso em questão e aconselhei-o a procurar ajuda junto da psicóloga da Escola"* (In Reflexão de Aula 73 e 74 – 19/02/2016)

Uma vez que também tive as minha dúvidas relativamente a vários assuntos relativos ao Ensino Superior, acabei por me rever um pouco na situação pela qual o aluno estava a passar e procurei ajudá-lo. Posteriormente, a namorada do aluno em causa, que era aluna de uma das colegas estagiárias, revelou-me que o aluno tinha partilhado com ela a existência daquela conversa e que se sentiu bastante agradado com a minha atitude. Neste momento, apercebi-me da importância que uma pequena conversa sobre as preocupações/dificuldades dos alunos pode ter, contribuindo para que o aluno não se sinta perdido.

Este tipo de relação que fui criando com os alunos, permitiu que as aulas decorressem num clima de motivação, sem medo de errar ou falhar, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, para além da relação professor-aluno, a minha intervenção pedagógica decorreu também nas dimensões a seguir retratadas.

4.1.5.3. Controlo da turma: estabelecimento de regras e rotinas organizacionais

Um aspeto essencial da boa gestão no ginásio e uma das primeiras tarefas que um professor deve considerar ao estabelecer um sistema de gestão é estabelecer rotinas para eventos que ocorram frequentemente para que possa ser dedicado mais tempo às partes essenciais da aula (Rink, 1993).

As regras e rotinas organizacionais servem para facilitar e agilizar o processo de E-A, aumentando a eficiência das aulas. No que respeita à disciplina de EF, devido à sua configuração única, são necessárias regras adicionais que façam com que o tempo passado no ginásio constitua uma experiência de aprendizagem positiva e segura (Rink, 1993). Na EC existiam regras definidas pelo Grupo de EF e regras definidas por cada professor para as suas turmas. As regras definidas pelo Grupo de EF, anunciadas na aula de apresentação, resumiam-se a questões de equipamento dos alunos (obrigatoriedade de utilizar equipamento desportivo adequado), de segurança (proibido utilizar brincos, colares, pulseiras, relógios, anéis e qualquer tipo de objeto que coloque em causa a segurança dos alunos; os alunos com cabelo comprido devem prender o cabelo), de utilização do material desportivo (proibido entrar na arrecadação e utilizar o material sem autorização do professor; proibido estar calçado no praticável de ginástica), de higiene (o banho, apesar de recomendado, não era obrigatório) e de tempo para entrar e sair da aula (após o toque de início de aula, os alunos têm 8 minutos para se equipar; os alunos saem da aula 10 minutos antes do seu término para tomarem banho).

Para além destas regras, com vista garantir o controlo da turma, os professores podem e devem criar regras e rotinas para as suas turmas, consoante as necessidades. No meu caso, a seguinte passagem de uma reflexão de aula revela uma das regras que tive necessidade de aplicar:

"Nesta aula, senti algumas dificuldades para garantir o controlo disciplinar de alguns alunos. Uma vez que não sou apologista de uma postura autoritária e inflexível por parte do professor, penso que será necessário

recorrer a outras estratégias de controlo disciplinar para que as aulas possam correr de forma adequada e sem perturbações desnecessárias. Como tal, irei adotar a regra de colocar os alunos que perturbem a aula, sentados e impedidos de participar na mesma. Se tal regra não se revelar suficiente, acrescentarei a esta regra a elaboração de um relatório de aula" (In Reflexão de Aula 9 e 10 – 06/10/2015)

As formas autoritárias de controlo do comportamento dos alunos na sala de aula podem conduzir a situações em que o professor perde a sua autoridade perante os alunos, comprometendo a eficácia da ação educativa (Gomes, 2009). Assim, de maneira a contornar as dificuldades iniciais sentidas no controlo disciplinar de alguns alunos e de forma a evitar perder o controlo da turma, após uma reflexão conjunta com o Professor Cooperante, decidi que deveria manter a minha postura perante a turma mas atuar imediatamente nos momentos em que algum dos alunos tivesse algum comportamento que prejudicasse o decorrer da aula, aplicando a regra de colocar o(s) aluno(s) em causa sentado(s) a observar a aula. Esta estratégia pareceu a mais adequada uma vez que no contexto específico da minha turma, nenhum dos alunos gostava de ficar impedido de realizar a aula e, desta forma, os restantes elementos da turma percebiam que as regras estipuladas para o funcionamento das aulas tinham de ser cumpridas, evitando assim adotar uma postura autoritária perante toda a turma.

Relativamente a rotinas organizacionais, os professores passam o tempo inicial do ano letivo a explicar e, em alguns casos, a praticar as rotinas, podendo passar algumas semanas nesse processo até que as rotinas ficam bem estabelecidas na turma (Rink, 1993).

Das rotinas enumeradas por Rolim (2013) para cada momento da aula [receção dos alunos, distribuição de tarefas de preparação e arrumação dos espaços e materiais para a aula, parte inicial das aulas (aquecimento), parte final das aulas], vou falar sobre algumas que utilizei, e de outras que não utilizei por considerar desadequadas ao meu contexto.

No momento de receção dos alunos, estabeleci que, à medida que os alunos fossem chegando ao local da aula, deveriam cumprimentar o professor, sentarem-se no local indicado pelo professor e esperar pela realização da chamada. A chamada era realizada após o término do tempo de tolerância estabelecido nas regras de funcionamento da disciplina.

Quanto à distribuição de tarefas de preparação e arrumação dos espaços e materiais para a aula, apenas defini com os alunos que no final de cada aula, seriam os alunos a recolher o material e a levá-lo para a arrecadação com o acompanhamento do professor. Devido à proibição dos alunos entrarem na arrecadação onde se encontra o material sem a supervisão do professor, não defini tarefas para a preparação dos espaços e matérias para a aula, sendo esta tarefa realizada por mim. Para evitar o atraso no início da aula, a preparação do material e espaço de aula foi sempre realizada por mim. Nas aulas em que necessitava de ajuda para deslocar material mais pesado, recorria aos alunos que se encontravam equipados antes do tempo de tolerância.

Para a parte inicial da aula (aquecimento), comecei por ser eu a definir os exercícios de aquecimento, porém, numa fase posterior, comecei a delegar este momento a um aluno por aula. Mais tarde, optei por voltar à estratégia inicial uma vez que o aquecimento realizado pelos alunos não era contextualizado às solicitações músculo-esqueléticas a que seriam sujeitos ao longo da aula. Assim pude aproveitar este momento como meio de revisão de conteúdos, tendo o cuidado de contextualizar os exercícios de aquecimento ao tema da aula.

Por fim, a parte final da aula era dedicada à auto e hétero avaliação do domínio atitudinal dos alunos, onde estes realizavam uma reflexão sobre a sua participação na aula.

Ao longo das aulas, incentivada pela metodologia de ensino utilizada na EC (abordagem de várias modalidades na mesma aula) e de forma a facilitar a minha intervenção num grupo mais reduzido, criei uma rotina de divisão da turma em dois grupos, onde um dos grupos realizava uma situação de jogo em autonomia, trocando, posteriormente, de funções com o outro grupo. O seguinte excerto de reflexão explana esta rotina:

"Visto já ser uma prática regular, dividi a turma em dois grupos para facilitar a minha intervenção ao nível de feedbacks e melhor gestão dos tempos de exercícios. Assim, um dos grupos realizou situação de jogo 5x5 de futebol em autonomia no C2 (campo exterior) enquanto o outro grupo ficou comigo em Ginástica, permitindo assim que os alunos repetissem várias vezes os diversos estímulos/situações de aprendizagem de Ginástica." (In Reflexão de Aula 29 e 30 – 10/11/2015)

A este respeito, Siedentop (1998a) refere que os períodos de prática independente permitem realizar um grande número de repetições com êxito. Nas situações de jogo em autonomia, os alunos aplicam livremente os seus conhecimentos, realizando uma revisão dos conteúdos.

Para além destas rotinas, procurei implementar rotinas facilitadoras dos momentos de instrução, colocado os alunos sempre à minha frente e em semicírculo, tendo o cuidado de os colocar de costas para o sol ou para as aulas que decorriam nos espaços contíguos, comunicando com os alunos apenas quando estes se encontrassem em silêncio. Confesso que esta última rotina foi bastante difícil de concretizar, não tendo mesmo ficado consolidada uma vez que até ao final do ano letivo, foi necessário alertar os alunos para que se mantivessem em silêncio nos momentos em que o professor falava, influenciando, desta forma, as dimensões da organização e gestão da aula e da instrução.

4.1.5.4. Organização e gestão da aula: o domínio sobre as variáveis envolvidas

"A promoção das aprendizagens exige uma abordagem integrada, considerando a complexidade das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem, bem como o recurso ao paradigma ecológico, para garantir uma compreensão mais contextualizada das variáveis que a determinam e, fundamentalmente, das suas inter-relações." (Rosado &

Ferreira, 2011, p. 185). Segundo Rosado e Ferreira (2011), para que o professor seja capaz de obter elevados índices de envolvimento, regular a ordem e a disciplina e, fazer uso eficaz do tempo, de forma a criar ambientes positivos de interação e aprendizagem, é necessário que este possua um plano de ação que vise a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais, dos alunos e das situações de aprendizagem. Também Rink (1993) defende que a organização da tarefa se preocupa com a gestão do tempo, espaço, pessoas e equipamentos, com o objetivo de facilitar o trabalho na tarefa.

Ao longo deste Estágio Profissional, tive necessidade de gerir estas variantes de forma a promover as melhores condições de E-A aos alunos e garantir as condições de segurança necessárias. Assim, no planeamento das aulas, procurei sempre dar resposta às variantes do tempo, espaço, materiais, alunos e situações de aprendizagem, tal como se pode certificar através dos seguintes excertos retirados da mesma reflexão de aula:

Tempo: *"Nos momentos de transição optei por fazê-lo com um grupo de cada vez, parando a exercitação de um grupo, explicando a nova situação de aprendizagem e iniciando a mesma. Assim, consegui reduzir o número de alunos em transição, facilitando o meu controlo da turma nos momentos de instrução, tornando as transições mais rápidas e eficientes e permitindo um maior tempo de potencial aprendizagem."*

Espaço: *"Visto que tive o espaço C2 (campo exterior 2) disponível, reajustei o plano de aula a este novo contexto (…). Ter mais espaço disponível também permitiu que o tempo de potencial aprendizagem dos alunos fosse superior, permitindo uma repetição/exercitação mais regular e sem interrupções."*

Material: *"(…)preparando o material necessário para os exercícios iniciais antes de iniciar a aula e preparando as situações de aprendizagem seguintes enquanto os alunos se encontravam em atividade."*

Alunos: *"Na minha turma existem claramente dois níveis de desempenho distintos, porém, se fizesse uma separação das equipas por nível, iria colocar apenas dois rapazes junto com as raparigas o que poderia levar à*

desmotivação dos mesmos. Assim, optei por definir equipas heterogéneas e mistas para tentar que estas fossem o mais equilibradas possível e todos sentissem as mesmas dificuldades. Desta forma, procurei criar um clima de aula mais cooperativo e mais motivador para todos os alunos uma vez que em todas as equipas existiam elementos com mais dificuldades e que tiveram de ser respeitados pelos restantes colegas de equipa."

Situações de aprendizagem: *"Desenhei as situações de aprendizagem para que tivessem uma progressão lógica, começando por situações de jogo reduzido, manipulando-o de forma a criar situações de êxito nos conteúdos pretendidos passando posteriormente para situação de jogo formal."* (In Reflexão de Aula 75 e 76 – 23/02/2016)

Resumidamente, Rosado e Ferreira (2011) referem que do ponto de vista: -da gestão do tempo, o professor orienta-se no sentido de aumentar o tempo de atividade motora específica, garantindo tempo disponível para a prática; -da gestão do espaço e material, o professor deve preocupar-se em criar um ambiente de segurança, reduzindo o risco das situações de aprendizagem e o potencial desinvestimento dos alunos nessas atividades; -da gestão dos alunos, devem ser promovidos ambientes nos quais as relações entre os alunos envolvam comunicação efetiva, interações amigáveis, prestáveis e com baixos níveis de conflitualidade e obstrução, visando uma maior coordenação de esforços, divisão de tarefas, orientação mais clara para alcançar acordos e níveis de produtividade mais elevados; e, da gestão das situações de aprendizagem, o professor deve ser capaz de ajustar a dificuldade das tarefas ao nível dos seus alunos de tal modo que as mesmas não sejam muito difíceis ou muito fáceis, evitando a desmotivação dos alunos, exigindo uma escolha criteriosa dos conteúdos de aprendizagem.

Na perspetiva de Rink (1993), a gestão do tempo deve ser direcionada para criar ambientes de aprendizagem produtivos, conciliando-se com a gestão do espaço para que o objetivo da tarefa e o seu potencial possam ser atingidos, e com a manipulação do material de forma a modificar as situações de aprendizagem. A mesma autora inclui na gestão dos alunos as decisões relativas

ao número de elementos em cada tarefa (individual, em pares, em grupo pequenos, em grupos grandes e em turma) e ao critério de constituição dos grupos (nível de habilidade, género, etnia, interesse, compatibilidade social, altura ou ao acaso).

De facto, a gestão das varáveis tempo, espaço, material e alunos foi uma constante ao longo de toda a minha intervenção pedagógica. Os espaços de aula eram definidos pelo *roulement* de instalações e, por isso, foi necessário planear as aulas tendo em conta o espaço disponível. O material, sobretudo aquele existente em menor quantidade, poderia estar a ser utilizado uma vez que haviam várias turmas em aulas de EF em simultâneo. O número de alunos que realizavam as aulas foi variando, havendo necessidade de ajustar a distribuição dos mesmos. Para além disso, nas modalidades desportivas coletivas, procurei formar grupos heterogéneos para evitar que as aulas se tornassem numa competição e para evitar que os egos fossem um fator de perturbação das mesmas. Por outro lado, nas modalidades desportivas individuais, mais vincadamente na ginástica, optei por identificar dois níveis de habilidade. Por fim, apesar do tempo de aula se manter constante ao longo do ano letivo, por vezes, as situações de aprendizagem prolongavam-se para além do planeado e, consequentemente, obrigavam-me a ajustar o plano de aula.

Pela experiência adquirida neste EP e pela experiência enquanto treinador, penso que a aula/treino será tanto melhor quanto mais hábil for o professor/treinador a planear tendo em conta as variáveis acima mencionadas.

4.1.5.5. A instrução como meio para a formação

No processo de ensino e aprendizagem, o conceito de “instrução” refere-se à estratégia de comunicar informação substantiva, diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino, através da exposição, da explicação, da demonstração, do *feedback* e de outras formas de comunicação, inclusivamente, formas não-verbais (Rosado & Mesquita, 2011).

Para que o professor seja capaz de transmitir a informação de forma clara, melhorando a sua comunicação com os alunos, Rink (1993) refere que este se deve reger pelas seguintes linhas orientadoras: (1) orientar o aluno para o objetivo da tarefa, informando-os sobre o que vão realizar; (2) apresentar a informação numa sequência lógica; (3) apresentar exemplos positivos e negativos, de forma a reforçar os comportamentos pretendidos e aqueles que se pretende evitar; (4) personalizar a apresentação, recorrendo à experiência do professor ou do aluno; (5) repetir as informações mais difíceis de compreender; (6) recorrer à experiência pessoal dos alunos, associando novas aprendizagens a conteúdos com os quais os alunos estão familiarizados; (7) questionar a compreensão dos alunos, fazendo perguntas ou pedindo para que estes exemplifiquem o comportamento pretendido; (8) apresentar a tarefa de forma dinâmica. A respeito desta última linha orientadora, Siedentop e Tannehill (2000) defendem que o ensino torna-se mais eficiente quando o professor demonstra uma atitude positiva e transmite entusiasmo na sua intervenção pedagógica, estabelecendo um ambiente favorável ao mesmo.

De facto, ao longo da minha prática pedagógica, mesmo que de forma inconsciente, devido à minha experiência enquanto treinador, acabei por corresponder a estas orientações. Muitas vezes senti necessidade de utilizar um grupo de alunos para demonstrar comportamentos pretendidos em tarefas mais complexas, utilizando o questionamento à medida que orientava o grupo. Ao utilizar estas estratégias, sobretudo na abordagem aos jogos desportivos coletivos, acabava por apresentar a tarefa de forma dinâmica, evitando recorrer a desenhos que muitas vezes não são suficientemente esclarecedores. Por outro lado, nos desportos individuais, quando apresentava uma tarefa pela primeira vez, acompanhava a comunicação verbal com a minha demonstração ou, no caso de se repetir uma tarefa, utilizava um aluno que a executava de forma correta para exemplificar o que pretendia à medida que reforçava as componentes críticas da tarefa.

Siedentop e Tannehill (2000) referem que, nas situações de instrução, a informação é emitida em referência a três momentos: antes da prática, através da apresentação da tarefa, explicações e demonstrações; durante a realização

da tarefa, através de *feedbacks*; e, após a realização da tarefa, através da análise à prática desenvolvida. Posto isto, não estaria a cumprir a minha função enquanto professor se apenas transmitisse informações sobre a tarefa antes da sua realização. Uma das minhas características enquanto treinador é ser bastante interventivo ao nível dos *feedbacks*, como tal, essa atitude refletia-se também nas aulas, à medida que os alunos executavam as tarefas.

Como estratégias instrucionais promotoras de aprendizagem, Rosado e Mesquita (2011) destacam a exposição/ preleção, a demonstração, o recurso a palavras-chave e o questionamento.

Para os mesmos autores, a exposição/preleção deve: conter somente a informação mais relevante; ser planeada cuidadosamente, sendo emitida de forma clara e fluída, numa linguagem que os alunos possam compreender; ser efetuada nos momentos que precedem a atividade motora, nos momentos de repouso ou no final da sessão; ser realizada com os alunos orientados para o professor; e, ter sinais de sinalização prévia de intervenção do aluno. No início do ano letivo, com a preocupação de realizar instruções rápidas, por vezes, descurava pormenores como garantir que toda a turma se encontrava próxima de mim, permitindo que surgissem conversas paralelas e, consequentemente, o tempo de instrução fosse prolongado devido às constantes chamadas de atenção aos alunos. De forma a corrigir esta situação, passei a prestar mais atenção à colocação da turma nos momentos de instrução. Defini, claramente, que apenas falava quando todos os alunos se encontrassem próximos de mim, em meia-lua, de forma a estarem todos dentro do meu campo de visão. Procurei, também, colocar os alunos de costas para o sol (quando no espaço exterior) e de costas para as restantes turmas, evitando focos de distração. Além disso, quando as tarefas tinham um maior grau de complexidade, antes de iniciar a prática das mesmas, utilizava o questionamento de forma a garantir que os alunos tinham compreendido os objetivos e a organização pretendidos.

Hastie (1997) incentiva à implementação de atividades e estratégias de ensino inovadoras, de forma a conquistar a atenção dos alunos e a facilitar o processo de aprendizagem. Assim, o recurso à demonstração revela-se bastante útil no ensino de uma habilidade uma vez que reduz a incerteza sobre como esta

deve ser realizada (Tonello & Pellegrini, 1998). De acordo com Schmidt (cit. por Tonello & Pellegrini, 1998), o professor deve auxiliar as instruções verbais com a demonstração, vídeo, filme ou fotografia da ação a ser aprendida. Assim, no ensino de habilidades técnicas, quando o grau de dificuldade da tarefa o exigia, procurei que os alunos ficassem com uma imagem mental do que era pretendido. No caso do salto em altura, devido à rapidez com que é executada a técnica de salto, achei que utilizando um vídeo seria mais fácil levar os alunos a compreenderem a habilidade, recorrendo ao *slowmotion* para reforçar as componentes críticas:

> *"Através da visualização de um vídeo sobre as diferentes fases da técnica de salto Fosbury Flop, executadas por atletas, consegui que os alunos ficassem com uma ideia daquilo que teriam de realizar, chamando a atenção para as componentes críticas de cada uma das fases. Com esta estratégia, os alunos conseguiram associar os meus feedbacks e a minha instrução às imagens previamente vistas no vídeo e, assim, a perceção dos seus erros técnicos e consequente correção tornou-se mais fácil."* (In Reflexão de Aula 25 e 26 – 03/11/2015)

O recurso ao vídeo, sempre associado à verbalização, foi utlizado diversas vezes ao longo do ano letivo, porém, de forma a evitar interrupções a meio da aula e a perdas de tempo consideráveis, sempre que procedi à demonstração através de vídeo, optei por fazê-lo na parte inicial da aula, após a chamada dos alunos.

Por último, quer na instrução verbal quer na demonstração, recorri diversas vezes a palavras-chave. A este respeito, Magill (2011) refere que as palavras-chave devem ser curtas e concentradas, focando a atenção dos alunos na realização das componentes críticas da tarefa.

4.1.5.6. A pertinência do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem

Uma das funções de instrução mais importantes de um professor, crucial para o processo de ensino, é dotar os alunos de informações sobre a adequação da performance em determinada tarefa (Metzler, 2011). Como tal, Siedentop (1998a), define *feedback* como uma informação relativa a uma resposta que servirá para modificar a resposta seguinte e considera que a maneira mais rápida de aperfeiçoar as habilidades é praticá-las e obter *feedbacks* apropriados.

Metzler (2011) define algumas regras que o professor deve ter em conta relativamente ao *FB*: muito *feedback* é, normalmente, melhor que pouco *feedback*; *feedback* específico é mais efetivo que *feedback* geral; *feedback* imediato é mais efetivo que *feedback* atrasado; *feedback* corretivo ajuda mais o aluno do que o *feedback* não-corretivo; jovens aprendizes necessitam de todo o *feedback* possível, incluindo *feedback* que motiva e reconhece o esforço. De forma a tornar o feedback mais específico, foi necessário definir claramente os objetivos a atingir em cada modalidade e desconstruir os seus conteúdos para facilitar o processo de ensino. Tal preocupação é verificada no seguinte excerto:

> *"(…) é necessário desconstruirmos as diferentes modalidades e sermos capazes de definir o que pretendemos em cada uma delas. (…) depois de definirmos o que queremos que os alunos atinjam em cada modalidade, devemos procurar desmontar os conteúdos de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos e o foco do nosso feedback. (…) um dos cuidados que devemos ter prende-se com o detalhe no feedback, tendo o cuidado de nos pormos no papel dos alunos, visto que o que para nós é banal, para os alunos pode ser essencial para que estes atinjam os objetivos que definimos."* (In Reflexão de Reunião de Núcleo de Estágio – 14/01/2016)

Rosado e Mesquita (2011) referem que a dificuldade de os professores diagnosticarem as insuficiências dos alunos como uma das maiores lacunas na

qualificação do *feedback*. Como tal, é necessário que o professor tenha a capacidade de observar as execuções dos alunos, e o facto de definir claramente o que pretende atingir em cada conteúdo e em cada modalidade, facilita este processo uma vez que, desta forma, o professor consegue afunilar a sua observação, procurando identificar lacunas específicas. Ou seja, o professor deixa de ter necessidade de observar de forma global e foca-se na análise dos objetivos definidos para a tarefa.

Como um dos meus objetivos foi garantir a motivação dos alunos na participação nas aulas de EF, o *FB* foi sempre transmitido de forma positiva. Através da leitura de diversos artigos sobre treino de futebol e da aplicação desses conhecimentos no treino e, este ano letivo, na escola, constato que os alunos aceitam mais facilmente correções quando estas são feitas de forma positiva. Ou seja, quando observava que algum comportamento pretendido ou componente crítica do exercício não estava a ser cumprido, a minha abordagem perante o aluno passava por começar por elogiar um comportamento adequado que este tinha manifestado para, posteriormente, indicar-lhe o que deveria melhorar. Por exemplo, numa situação de jogo de voleibol, em que o aluno realizava receção orientada para a zona do distribuidor (comportamento pretendido) mas, no seguimento da jogada, não se preparava para o ataque (comportamento a corrigir), a minha intervenção junto do aluno começava por elogiar o facto de ter realizado a receção orientada para a zona do distribuidor para, posteriormente, lhe indicar que após essa ação deveria prepara-se para atacar. Desta forma, o aluno fica mais recetivo à correção pois apercebe-se que o professor também registou aspetos positivos.

Rink (1993) menciona que o *feedback* pode ser direcionado à turma, a um grupo ou individualmente e que quanto mais cedo for dado, após a execução, mais potencial tem para ajudar o aluno. Devido à prevalência dos exercícios serem realizados individualmente (desportos individuais) e em grupo, os meus *feedbacks* foram maioritariamente orientados para estas duas categorias, sendo que o *feedback* individual foi claramente o mais utilizado. Tal facto deveu-se a que, mesmo nos jogos desportivos coletivos, cada aluno apresentar as suas

dificuldades e necessidades e, utilizando este tipo de *feedbacks,* consegui respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Posto isto, o tipo de *feedbacks* utilizados ao longo das aulas, tiveram de ser ajustados às características das modalidades e dos respetivos modelos instrucionais de forma a facilitarem o processo de E-A.

4.1.5.7. Modelos instrucionais: promover a competência dos alunos

Metzler (2011) considera cada modelo instrucional como um plano que o professor pode adotar para ajudar os alunos a aprender da forma mais eficaz, indicando que os melhores professores não são, necessariamente, aqueles que conhecem um maior número de planos (modelos), mas sim aqueles que conseguem adotar o plano adequado de forma a promoverem resultados de aprendizagem. Complementarmente, Rink (1996) identifica um conjunto de princípios gerais para o ensino da EF: aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação; a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos; aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas; aprende mais quem exercita a um nível de processamento cognitivo mais elevado; os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem.

Como tal, antes de iniciar a prática pedagógica tive necessidade de proceder a uma revisão literária acerca dos diversos modelos com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano deste ciclo de estudos. Posto isto, tendo sempre como linha orientadora do processo de ensino e aprendizagem a promoção da competência dos alunos, recorri à utilização de modelos instrucionais que considerei serem os mais adequados ao contexto e às características da minha turma e das modalidades lecionadas, procurando aplicar os princípios gerais para o ensino da EF enunciados por Rink (1996). Assim, ainda que de forma adaptada, ao longo do EP utilizei os modelos de Instrução Direta (MID), do Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching*

Games for Understanding), de Abordagem Progressiva ao Jogo e de Educação Desportiva (MED).

Para as modalidades individuais, como ginástica, atletismo e dança, optei por utilizar o Modelo de Instrução Direta uma vez que, tal como referem Mesquita e Graça (2011), este modelo privilegia estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, onde o professor monitoriza e o controla as atividades dos alunos. Para além disso, os mesmos autores destacam a sua eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, sendo a ênfase colocada no modo como o professor estrutura o ensino através da tomada de praticamente todas as decisões ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Metzler (2011), a essência deste modelo é proporcionar aos alunos o máximo de oportunidades de prática supervisionada para que o professor possa observar e corrigir várias vezes. Como tal, o professor realiza um controlo administrativo, definindo claramente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, procurando utilizar o tempo de aula de forma eficaz para promover um tempo de prática motora elevado (Mesquita & Graça, 2011). Desta forma, em modalidades onde a componente técnica se sobrepõe à tática e a necessidade do professor dar resposta às necessidades individuais dos alunos, considerei que a minha instrução deveria basear-se nos pressupostos deste modelo.

Quanto às modalidades coletivas de futebol, andebol e basquetebol, considerei que o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão era o mais adequado para a sua abordagem. Este modelo utiliza, inteligentemente, o interesse dos alunos na estrutura do jogo para promover o desenvolvimento de competências e conhecimento tático necessário para o desempenho do jogo competente (Metzler, 2011). Os autores deste modelo, Bunker e Thorpe (1982), pretendiam que o foco no tradicional ensino das técnicas isoladas fosse desviado para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da sua compreensão tática. Para tal, Graça e Mesquita (2011) chamam à atenção para a boa adesão do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão a um ensino de descoberta guiada, em que os alunos são confrontados com uma situação-problema e têm de procurar soluções, orientados por questões estratégicas do professor. A partir

daqui, o professor define uma forma de jogo modificada que permita a resolução dos problemas.

Assim, durante a lecionação destas modalidades, aproveitava os momentos de instrução e os momentos de paragem das situações de aprendizagem para refletir com os alunos sobre os problemas táticos que ocorriam, pedindo-lhes que identificassem e solucionassem o problema. Desta forma, os alunos pensavam no jogo e associavam os meus *feedbacks* aos comportamentos desejados, tornando mais fácil a sua compreensão.

Por último, a modalidade de voleibol foi lecionada com recurso ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo onde, segundo Graça e Mesquita (2011) o ensino da técnica é subordinado ao ensino do jogo, acentuando a necessidade de o aluno compreender o jogo (dimensão cognitiva), oferecendo a todos os alunos as mesmas condições e oportunidades de prática (dimensão social) e legitimando a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas (dimensão motora). Ao longo da abordagem das etapas de aprendizagem, quando verificava que o objetivo tático não era cumprido por deficiências técnicas dos alunos, detetava quais as habilidades técnicas a desenvolver e desenvolvi-a através de exercícios modificados por representação ou exagero. Para Graça e Mesquita (2011), a primeira estratégia promove o fluxo de jogo enquanto a segunda, orienta os alunos para o incremento do sucesso no uso das habilidades técnicas pretendidas. Desta forma, pude desenvolver a componente técnica dos alunos consoante as necessidades táticas à medida que avançavam nas etapas de aprendizagem.

Sem dúvida que a metodologia de ensino da disciplina de EF praticada na EC (explicada no capítulo *3.1.2.1. Nível Macro: O Planeamento Anual*) teve grande influência na decisão sobre os modelos de instrução a utilizar. Essa influência verificou-se, sobretudo, na implementação do Modelo de Educação Desportiva, pelo facto de na mesma aula serem abordadas mais que uma modalidade e de não ter existido uma concentração temporal das modalidades, tal como acontece na metodologia de ensino por blocos.

Mesquita e Graça (2011) consideram que o MED, ao filiar-se nas ideias construtivistas, afasta-se claramente do MID, adotando estratégias mais

implícitas e menos formais, implementando ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas e colocando a competição na charneira do processo de ensino e aprendizagem. Este modelo, desenvolvido por Siedentop, busca oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas, a rapazes e raparigas, no contexto da EF na escola (Siedentop, 1998b). Siedentop (1994) anuncia que o MED pretende contribuir para o desenvolvimento da competência desportiva, da literacia desportiva e o entusiamo pelo desporto, educando os alunos em todos os aspetos de cada desporto, atribuindo-lhes mais que um papel (jogador, árbitro, estatístico,…). Para tal, Siedentop (1994) define seis características principais que dotam este modelo de uma identidade única: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o evento culminante, os registos estatísticos e a festividade.

De forma a cumprir com uma das características deste modelo, a filiação, seria necessário definirem-se equipas equilibradas, considerando o nível de cada aluno. Sendo que os alunos variam de nível de modalidade para modalidade, caso o modelo em causa fosse aplicado em várias modalidades, correria o risco de ter de reformular as equipas a meio da aula, levando a que os alunos acabassem por pertencer a várias equipas e a que o conceito de filiação perdesse o seu significado. Por outro lado, caso o MED fosse aplicado em apenas uma das modalidades, penso que acabaria por perder muito do seu valor pedagógico devido a ser aplicado de forma pontual na aula, impedindo que os alunos entrassem no espírito competitivo, festivo e cooperativo necessário à implementação deste modelo de instrução. Ou seja, a não aplicação deste modelo no ensino-aprendizagem das modalidades abordadas deveu-se sobretudo a dificuldades de coordenação com a metodologia vigente na EC.

Apesar destas razões que considerei serem impeditivas, reconheço um grande valor pedagógico a este modelo que, segundo Mesquita e Graça (2011), se define como uma forma de educação lúdica que procura criar um ambiente propício a uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos. Portanto, na última aula do primeiro e segundo períodos, realizei torneios de basquetebol e voleibol, respetivamente, de forma a aproximar algumas características deste modelo ao

contexto em que estive inserido. Nestas aulas, foram definidas equipas mistas e heterogéneas na sua constituição, e equilibradas entre si, tendo em atenção o nível de habilidade dos alunos. Foi atribuída uma cor a cada equipa para a realização de uma competição formal que incluía árbitros, calendário de jogos e quadro de pontuação e, no final das mesmas, procedeu-se à entrega de prémios às equipas.

Posteriormente, no final do 3º período, em conjunto com as turmas das colegas do NE, realizou-se um Evento Culminante de atletismo, no qual cada turma representava uma equipa. Desta vez, os recursos humanos (3 turmas envolvidas), materiais (todo o material desportivo da escola estava à nossa disposição uma vez que não decorriam aulas de EF em simultâneo) e temporais (a atividade decorreu ao longo da manhã, sendo os alunos dispensados das restantes aulas) foram superiores e estimularam ainda mais a participação dos alunos. De facto, o clima competitivo vivenciado foi um contribuinte para a motivação e participação de todos os alunos. Foram atribuídas cores a cada turma (equipa), funções a cada aluno (atletas, juízes, cronometristas, medidores, secretários, fotógrafos, *dj's*) e prémios individuais (medalhas) e coletivos (diplomas) que aumentaram a entrega e o envolvimento dos alunos. Desta forma, os alunos puderam aplicar em prática conhecimentos sobre as regras das várias modalidades do atletismo, aumentando a sua literacia desportiva. Ao longo do evento, eram registadas as pontuações das equipas em cada prova num quadro de pontuações visível a todos os participantes, promovendo o espírito de equipa em busca da vitória no mesmo.

Apesar de não ter recorrido ao MED para a lecionação de nenhuma das modalidades devido às condicionante já mencionadas, acho que este modelo de instrução pode promover uma inversão na tendência de desvalorização da disciplina pelos alunos.

4.1.5.8. Ensino das Modalidades (Metodologia de ensino base-topo / topo-base)

Para Vickers (1990) o termo base-topo implica a necessidade de fracionar o conteúdo nos seus componentes, a fim de permitir que os alunos possam compreender e reconstruir o todo, enquanto o termo topo-base considera que os alunos são capazes de compreender os princípios e conceitos complexos subjacentes à execução de competências, estratégias e atividades completas e permite que estes possam ter uma perceção geral do tema abordado.

Desta forma, em EF é possível lecionar as diferentes modalidades recorrendo a ambas as estratégias (base-topo e topo-base). Uma vez que partilho da opinião de Siedentop (1998a), que refere que não há razões para os professores deixem de ensinar durante as tarefas de aplicação visto que quando se trata de um jogo ou dança, os elementos isolados devem ser reagrupados para que o desempenho global tenha sucesso, ao longo do meu EP utilizei a abordagem topo-base para os jogos desportivos coletivos e a abordagem base-topo para as modalidades individuais.

No caso dos jogos desportivos coletivos, facilmente se percebe o gosto e a preferência que os alunos têm pelo jogo ao invés da exercitação de conteúdos isoladamente. Na verdade, mesmo quando os meus alunos era informados que a aula iria ser sobre uma modalidade individual, a tendência era para que estes manifestassem algum desagrado e pedissem para jogar, especialmente, futebol.

Então porque não aproveitar esta vontade que os alunos têm de jogar para lhes ensinar os conteúdos programáticos de uma forma agradável para eles? Para além disso, o ensino das habilidades de forma isolada e descontextualizada dificulta a sua aplicação quando em contexto de jogo.

Por outro lado, as modalidades individuais que lecionei (ginástica e atletismo) foram fracionadas nos seus diversos conteúdos de forma a facilitar um *FB* mais individualizado, respeitando as necessidades de cada aluno e a garantir melhores condições de segurança para os alunos.

Enquanto nos jogos desportivos coletivos, as dificuldades individuais podem ser esbatidas por um coletivo forte, nas modalidades individuais, os alunos são dependentes apenas da sua competência.

4.1.5.9. Reflexão sobre a metodologia de variabilidade de estímulos praticada na EC

Ao longo deste EP pude vivenciar uma metodologia de ensino bastante singular, onde as diversas modalidades foram abordadas em simultâneo, contrariando a tendência do ensino por blocas de matérias de ensino.

Reconheço que, após ter conhecimento deste tipo de abordagem das matérias e antes de o colocar em prática, me senti bastante receoso e com dificuldades em perceber como iria conseguir preparar aulas para várias modalidades. De facto, esta experiência permitiu-me sair da minha zona de conforto e abrir os meus horizontes relativamente a dinâmicas de ensino. Porém, desde cedo reconheci que esta metodologia permite reduzir bastante a desmotivação dos alunos quando confrontados com modalidades que não gostam ou que revelam maiores dificuldades uma vez que essa(s) modalidade(s) seriam quase sempre acompanhadas por outra modalidade em que os alunos se reviam. Assim, pude verificar uma participação elevada de todos os alunos ao longo do ano letivo uma vez que apenas não realizavam aulas aqueles que se encontravam impedidos por questões de saúde devidamente justificadas. A dinâmica estabelecida em cada aula e ao longo do ano letivo permite quebrar a monotonia de uma abordagem isolada e continuada de uma modalidade.

A maior dificuldade que senti na utilização desta metodologia foi ao nível do planeamento. A necessidade de respeitar o princípio da abordagem das modalidades da forma mais dispersa quanto possível e concentrada quanto necessária, respeitando o desenvolvimento individual dos alunos e o *roulement* de instalações, levou a constantes avanços e recuos na tarefa de planeamento, sendo este constantemente ajustado com o decorrer do ano letivo. O elevado número de modalidades a lecionar no 10º ano, orientadas pelos referenciais

adotados pela EC, contribuiu também para a dificuldade de atingir os objetivos delineados no Programa Nacional de EF, porém, tal como já referi anteriormente, o objetivo desta metodologia de ensino é levar os alunos a atingirem os objetivos delineados para o ensino secundário, ou seja, no final do 12º ano, os alunos terão tido oportunidade de progressão até ao nível definido nos programas.

No que concerne ao *transfer* de aprendizagens, que Rink (1993) define como a influencia que a aprendizagem de determinada habilidade tem na aprendizagem de outras habilidades, o facto das modalidades coletivas de invasão (futebol, andebol e basquetebol) terem sido abordadas em simultâneo, não estando distribuídas por blocos de matéria, permitiu que os alunos identificassem princípios gerais (recusar a inferioridade numérica, evitar a igualdade numérica e criar a superioridade numérica) e objetivos (finalizar / impedir a finalização, criar oportunidades de finalização / impedir oportunidades de finalização e organizar o ataque / impedir a organização do ataque) comuns a estas modalidades e os interiorizassem mais facilmente.

Por fim, o facto de o professor necessitar de ter conhecimentos das diversas modalidades ao longo das aulas e ao longo do ano letivo, permite que este esteja em constante revisão dos seus conhecimentos, procurando sempre novas estratégias que lhe permitam dar resposta às necessidades dos alunos, evitando que este se acomode aos conhecimentos que aplicou numa determinada fase do ano letivo e os replique no ano seguinte.

4.1.6. Avaliação: da aprendizagem dos alunos ao ensino do professor

Para garantir a eficácia e a melhoria da sua prática, o professor necessita de um controlo permanente da qualidade do ensino (Bento, 2003). Esse controlo é garantido através da avaliação do processo de E-A dos alunos, porém, ao avaliar-se diretamente os alunos, avalia-se indiretamente o professor. Bento

(2003), refere que a análise e avaliação do ensino se orientam para a *definição do estado alcançado*, verificando o que o professor e os alunos alcançaram, e para a *precisão dos planos do professor*, analisando o que deve ser melhorado para as aulas seguintes. Assim, através da evolução e dos resultados obtidos pelos alunos, o professor consegue detetar se o seu ensino está a ser eficiente e, caso seja necessário, deve utilizar estes dados para planificar melhor e procurar estratégias de ensino alternativas para promover uma maior aprendizagem dos alunos (Bento, 2003).

Da necessidade de avaliar o processo de E-A, principalmente nos primeiros momentos de avaliação, surgiram dúvidas sobre o que avaliar, como avaliar e quando avaliar. A este respeito, Metzler (2011) refere que os professores de EF podem utilizar diversas estratégias para tornar a tarefa de avaliar mais prática: (1) identificar três ou quatro objetivos a avaliar; (2) utilizar avaliações que tenham sucesso com outros professores; (3) ensinar os alunos a realizarem auto e hétero avaliação; (4) utilizar grelhas e folhas de pontuação; (5) recorrer a avaliações curtas e contínuas; (6) contruir a avaliação em tarefas de aprendizagem sempre que possível; (7) utilizar a tecnologia para reunir, armazenar e analisar a informação da avaliação.

Posto isto, em discussão com o NE, concluímos que deveríamos construir grelhas de avaliação que nos permitissem avaliar apenas o que ensinamos, ou seja, para cada conteúdo ensinado, deveríamos definir os critérios de sucesso e, através do cumprimento ou não desses critérios, atribuir uma nota ao aluno. Assim, à medida que me fui familiarizando com os instrumentos de avaliação e adquirindo um maior conhecimento dos meus alunos, o processo tornou-se mais fácil, tal como evidencia o seguinte extrato de uma reflexão de aula de avaliação do 2º período:

> *"Desta vez já tinha uma ideia da valia de cada aluno e, para ter uma referência sobre os mesmos, tinha a nota atribuída na modalidade de Voleibol no 1º período nas grelhas de avaliação. Assim, pude confirmar e tirar dúvidas sobre notas atribuídas, prestando maior atenção aos alunos com os quais fiquei com mais dúvidas na nota atribuída no 1º período.*

Como o meu conhecimento sobre os alunos é maior, senti uma maior fluidez na avaliação de cada aluno e uma maior facilidade na observação global do jogo. No 1º período senti-me demasiado preso a cada aluno, tendo dificuldade de formar uma opinião global acerca do jogo, porém, desta vez procurei observar o jogo como um todo, detetando as intervenções de cada aluno." (In Reflexão de Aula 73 e 74 – 19/02/2016)

Outra preocupação que mantive ao longo de todo o ano letivo foi procurar evitar ao máximo que as avaliações fossem influenciadas pela minha subjetividade, procurando ser o mais objetivo possível para evitar situações de injustiça. Tal preocupação está manifestada na seguinte reflexão:

"A subjetividade é algo que por muito que evitemos estará sempre presente nos momentos em que temos de emitir um juízo sobre algo ou sobre alguém. (…) A subjetividade está presente na interpretação que cada professor/avaliador faz de cada situação/execução e, sendo o ser humano um ser emotivo, por muito que nos esforcemos para sermos objetivos, a nossa experiência enquanto alunos, atletas e mesmo enquanto pessoas, irá estar sempre presente no momento de classificar alguém." (In Reflexão de Reunião de Núcleo de Estágio – 10/12/2015)

Rink (1993) refere que o processo de avaliação pode ser formativo e/ou sumativo. Segundo a autora, a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e procura avaliar o progresso do mesmo em direção ao objetivo pretendido, enquanto a avaliação sumativa ocorre no final do processo de ensino e aprendizagem e procura avaliar em que medida os objetivos foram atingidos. Complementarmente a estes dois tipos de avaliação, Metzler (2011) refere que a avaliação contínua ocorre automaticamente durante cada tarefa de aprendizagem e fornece ao professor informação que pode ser utilizada para tomar decisões acerca das progressões de aprendizagem. A seguinte passagem, explicita a diferenciação entre avaliação formativa e sumativa no contexto da EC:

"Importa também salientar que as avaliações formais do 1º e 2º períodos serão avaliações formativas enquanto as avaliações formais do 3º período serão avaliações sumativas. Esta diferenciação justifica-se pelo facto de estarmos a abordar os conteúdos definidos para o 10º ano de forma dispersa e não concentrada em blocos. No caso da abordagem em blocos de matérias por modalidade, visto que estas são abordadas num período de tempo concentrado, normalmente no mesmo período, faria sentido falar-se em avaliação sumativa.
Por outro lado, na abordagem que adotamos, a avaliação sumativa só se justifica no término da abordagem de cada modalidade. Contudo, devido à necessidade de se proceder ao formalismo da avaliação dos alunos no final de cada período mesmo sem termos concluído a abordagem da modalidade, justifica-se falar em avaliação formativa." (In Reflexão de Reunião de Núcleo de Estágio – 05/11/2015)

Posto isto, a maioria das avaliações sumativas decorreram apenas no 3º período pelo facto de a maioria da modalidades serem concluídas apenas neste período. Siedentop (1998a) refere que a avaliação do processo de ensino deve ter em consideração os objetivos do professor. Desta forma, a avaliação formativa realizada no final de cada período, permitiu uma avaliação contínua do processo de E-A, facilitando o controlo do percurso a realizar até ao atingir dos objetivos delineados.

Nos momentos de avaliação formativa, onde a minha preocupação era orientar o processo de E-A para que os alunos atingissem os objetivos para cada modalidade, optei por aproveitar estes momentos em que os alunos se revelam mais recetivos à aprendizagem, para dar *feedbacks* corretivos.

Importa também referir que a avaliação pode ser realizada com referência à norma ou ao critério. Rink (1993) refere-se à avaliação com referência à norma como uma comparação dos alunos com outros alunos, enquanto a avaliação com referência ao critério, compara os alunos com um critério. Ao longo do meu EP, procurei realizar as avaliações com referência ao critério de forma a evitar

comparações entre alunos e a respeitar o desenvolvimento individual. Apesar de não ser apologista da avaliação com referência à norma por considerar que esta desrespeita o natural desenvolvimento do aluno, tive de recorrer a esta forma avaliativa para avaliar a aptidão física. Ao aplicar a bateria de testes *Fitnessgram* tive, forçosamente, de comparar os alunos com uma norma (tabelas de desempenho). Apesar das tabelas utilizadas estarem adaptadas ao contexto da EC, não permitem valorizar o desenvolvimento individual. Tal verificou-se, sobretudo, com alunos que apesar de melhorarem substancialmente os resultados obtidos ao longo dos três períodos, continuaram com notas inferiores às obtidas por alunos que iniciaram e terminaram o ano letivo com os mesmos resultados.

Tendo em conta os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor descritos por Rink (1993), a fórmula avaliativa, estipulada no Grupo de EF da EC, considerava o domínio cognitivo como inerente ao domínio motor. Desta forma, a nota atribuída aos alunos era obtida pela seguinte fórmula: (Domínio Motor + Conhecimentos) × 55% + Domínio Sócio Afetivo × 30% + Aptidão Física × 15%. Relativamente aos alunos indisponíveis para as aulas, a sua avaliação era distribuída pelo Domínio Sócio Afetivo e pela nota dos trabalhos escritos.

4.2. Área II: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

No contexto do EP, Batista e Queirós (2013) mencionam que a participação na Escola envolve, também, a participação em atividades não letivas, fomentando a integração do estudante-estagiário na comunidade educativa e na comunidade envolvente, tornando-o numa pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio. Lave e Wenger (1991) reforçam esta ideia ao mencionarem que os estudantes-estagiários, ao serem colocados no espaço real de ensino, são expostos ao contacto não só com os alunos da sua turma, mas também, com os restantes alunos da escola, com os seus pais, com os outros professores e com os auxiliares de ação educativa, o que lhes permite uma

aprendizagem para além dos contextos pedagogicamente estruturados e conhecer os contornos da profissão.

É na interação com os outros que se constrói a identidade profissional (Barros, 2012), sendo fundamental uma abordagem global da ação educativa, envolvendo questões formais e informais (Ferreira, 2003). Assim, de forma a poder vivenciar a experiência do que é ser professor e reconstruir a minha identidade profissional, ao longo do ano letivo, participei nas diversas reuniões do Conselho de Turma, do Grupo de EF e do Núcleo de Estágio, assim como no acompanhamento da Direção de Turma, do Desporto Escolar e nas Atividades Extra Curriculares que me fizeram sentir realmente integrado na comunidade e me dotaram de conhecimentos fora do âmbito da transmissão de conhecimentos.

4.2.1. Reuniões (Núcleo de Estágio, Grupo de EF e Conselho de Turma)

Relativamente à minha participação nas reuniões do Conselho de Turma, Grupo de EF e Núcleo de Estágio, posso afirmar que foi uma participação ativa e que me permitiu vivenciar a Escola a um nível bastante mais profundo, sendo que a reflexão e discussão foram uma constante. De facto, para poder participar ativamente na discussão dos assuntos abordados nestas reuniões, foi necessário fazer uma reflexão de forma a preparar a minha intervenção. Confesso que a proximidade entre os elementos do NE, a comunhão de objetivos, o facto de reunirmos formalmente todas as semanas e lidarmos uns com os outros todos os dias, tornou a minha participação dentro do Núcleo algo natural. Nestas reuniões foram discutidos os mais diversos assuntos, desde questões ligadas ao processo de E-A a questões burocráticas relativas à disciplina de EF e à EC. Estas reuniões foram de extrema importância uma vez que nas mesmas foi possível partilhar e dissipar dificuldades que foram surgindo ao longo do ano letivo.

Nas reuniões de Conselho de Turma, a pedido do PC, assumi as funções exigidas nestas reuniões, sentido que, apesar de ser professor-estagiário, a minha opinião tinha a validade dos restantes professores. Este sentimento de pertença é bastante evidente na seguinte citação:

> *"O Professor Cooperante começou por me apresentar aos presentes na reunião e, de seguida, deu-me toda a liberdade para participar na reunião, dando-me a palavra nos momentos que o professor de Educação Física deveria falar. Ou seja, apesar de o Professor Cooperante ser o responsável pela turma, transmitiu-me confiança ao delegar em mim as funções que um professor tem nestas reuniões. Com isto, senti-me realmente integrado e respeitado pelo trabalho que tenho vindo a desenvolver. Senti também o mesmo respeito vindo dos restantes professores, sobretudo, da Diretora de Turma, com a qual tenho vindo a trabalhar na Direção de Turma, que se dirigia/referia a mim nos momentos em que pedia a participação do professor de Educação Física."* (*In* Reflexão de Conselho de Turma – 21/12/2015)

Estas reuniões ocorreram uma vez por período, no final de cada um deles, com carácter avaliativo, sendo discutidas questões do âmbito das atividades desenvolvidas, do comportamento da turma e do aproveitamento escolar da turma e individualmente.

Por outro lado, apesar de ter as mesmas indicações por parte do PC, nas reuniões de Grupo de EF assumo que tive uma menor intervenção. O que eram questões habituais e banais para os professores do Grupo, para mim eram novidade e, portanto, não me sentia preparado para opinar sobre as mesmas. Como tal, no final dessas reuniões retirava as minhas dúvidas sobre os assuntos mais complexos junto do Professor Cooperante.

A inserção no Grupo de EF possibilitou-me conhecer novos métodos e estratégias de trabalho, de organização, de ensino, de gestão de aula e comportamentos dos alunos, assim como discutir ideias e convicções produzidas ao longo da minha formação. Mencionando Silva et al. (2014), a orientação

prática destaca a sabedoria adquirida na prática e a aprendizagem com a experiência, onde o talento para lidar com situações únicas e ambíguas dentro da sala de aula tem um papel fundamental. Assim, esta permuta de experiências permitiu-me uma adaptação mais rápida e adequada ao contexto de prática real, com necessidades que, por vezes, não têm solução no âmbito teórico, assumindo a experiência prática dos professores um papel fundamental na minha aprendizagem.

A participação nestas reuniões, para além de terem contribuído para um maior conhecimento sobre a comunidade escolar, permitiram-me um contacto com vários professores e várias perspetivas que pude absorver de forma a tornar-me melhor professor.

4.2.2. Direção de Turma (DT)

Ao longo do ano letivo, acompanhei a Diretora de Turma no seu horário de Direção de Turma, onde procedemos a verificação e justificação de faltas dos alunos, a reuniões com os Encarregados de Educação e a preparação de reuniões de Conselho de Turma.

Zenhas (2004), no âmbito da colaboração entre a escola e a família, destaca duas competências atribuídas ao Diretor de Turma: a articulação entre os professores da turma, os alunos e os Encarregados de Educação e a articulação das atividades da turma com os Encarregados de Educação, visando a participação dos Encarregados de Educação no processo de formação dos alunos. Segundo a mesma autora, apesar de não estar definindo por lei um perfil para o Diretor de Turma, devido à relevância atribuída ao papel do Diretor de Turma, é necessário que o mesmo seja capaz de respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os restantes membros da comunidade educativa, se relacionar e comunicar com equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da atividade profissional, gerir situações problemáticas e de conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade, colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a existência de relações de

respeito mútuo entre professores, alunos, Encarregados de Educação e pessoal não docente e outras instituições da comunidade e, promover interações com as famílias, particularmente no domínio dos projetos de vida e de formação dos alunos.

Desta forma, o acompanhamento da DT permitiu-me o contacto com realidades para além do processo de ensino, tais como tarefas da área administrativa e da gestão de relações humanas. Estando presente nas reuniões entre a Diretora de Turma e os Encarregados de Educação, pude perceber o contexto familiar de alguns alunos. Enquanto alguns do Encarregados de Educação procuraram informar-se sobre as dificuldades dos seus educandos e tentaram, em conjunto com a Diretora de Turma, encontrar soluções para as mesmas, outros procuraram justificar o insucesso dos seus filhos ou nem sequer se reuniram com a Diretora de Turma.

O conhecimento mais profundo acerca dos meus alunos que este acompanhamento me permitiu, serviu como lente identificadora de possíveis catalisadores ou inibidores de sucesso, contextualizando a minha ação nas necessidades particulares de cada aluno, tornando a minha tarefa enquanto professor mais eficaz.

4.2.3. Desporto Escolar (DE)

A prática pedagógica no âmbito do DE, mais concretamente na Ginástica, revelou-se bastante proveitosa, sobretudo no que respeita à aprendizagem de estratégias de ensino de elementos gímnicos com maior grau de dificuldade. A cultura gímnica está bastante vincada na Escola Secundária Alberto Sampaio, sendo mesmo a única modalidade do Desporto Escolar, onde o rigor e a exigência são dois adjetivos sempre presentes e que me impressionaram desde o primeiro momento:

"O grupo com o qual irei trabalhar ao longo do ano tem idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, porém, a exigência e a organização mesmo para com crianças desta faixa etária é extraordinária. Quando cheguei ao local do treino, perguntei às professoras responsáveis se era necessário montar os circuitos, ao que me responderam que essa função era dos alunos/atletas. Quando as professoras se posicionaram para realizarem a chamada, sem que ninguém dissesse nada, os alunos alinharam-se por ordem de chamada para que a mesma pudesse ser feita. De seguida, de forma autónoma, os alunos verificaram o material necessário para cada circuito e montaram os circuitos.

(…) No final do treino, os alunos arrumaram todo o material utilizado sendo que o praticável só pode ser arrumado pelos alunos mais velhos e com mais tempo no Centro de Formação Desportiva da EC.

Deste primeiro contacto com o Desporto Escolar, destaco a autonomia e a responsabilidade que alunos tão novos já demonstram e a exigência por parte dos professores ao nível da execução, postura e comportamento a manter ao longo do treino." (*In* Reflexão de Desporto Escolar – 22/10/2015)

O acompanhamento deste grupo nas suas competições distritais, possibilitou-me verificar que o número de escolas/clubes que participam é bastante reduzido, porém, as escolas participantes são representadas por muitos alunos. Ou seja, a cultura desportiva da maioria das escolas não promove a participação na Ginástica no âmbito do DE. Compreendo a existência de limitações financeiras e materiais que reduzem a oferta ao nível do Desporto Escolar, porém considero que seria bastante interessante as escolas promoverem a prática de desportos menos convencionais, sobretudo aqueles menos praticados ou mesmo não praticados no âmbito da disciplina de EF, de forma a aumentar a cultura desportiva dos seus alunos.

Ao longo desta experiência, considero que aprendi mais do que aquilo que ensinei uma vez que o nível dos alunos ao nosso dispor permitiu-me aprofundar conhecimentos para além dos que são exigidos pelos Programas de EF, permitindo-me lecionar elementos gímnicos de elevado grau de dificuldade. O

facto de trabalhar em conjunto com professoras mais experientes e dotadas de um reportório de estratégias de ensino na Ginástica, permitiu-me sentir mais à vontade com esta modalidade e aplicar esses conhecimentos nas minhas aulas.

4.2.4. Atividades Extracurriculares

No que respeita às atividades extra curriculares, ao longo deste EP, participei na organização das diversas provas do Troféu ESAS, destinadas aos alunos da EC, e da Taça ESAS, destinadas aos alunos da Escola Básica Cooperante.

Relativamente às provas da Taça ESAS, o meu contributo foi dado na preparação e execução das provas, ficando responsável por orientar e registar pontuações uma das estações em cada uma das provas. Por sua vez, nas provas de Orientação (1º período) e de Canoagem (3º período) da Taça ESAS, o meu contributo foi maior, participando na preparação, orientação, registo de pontuações/tempos e verificação dos resultados e respetivas classificações.

Contudo, os pontos altos da participação do NE nas atividades extracurriculares foi relativamente a toda a organização da prova de *Peddy Paper* do Troféus ESAS e do Evento Culminante de Atletismo que decorreram nos 2º e 3º períodos, respetivamente. Uma vez que ficou à responsabilidade do NE organizar a 2ª Prova do Troféu ESAS - *Peddy Paper*, este teve necessariamente de ser pensado e estruturado com a devida antecedência. Assim, ao longo de algumas semanas, fomos pensando nos percursos e nas provas surpresa a realizar ao longo da prova, sendo que o nosso principal objetivo era levar a que os alunos conhecessem um pouco mais sobre a cidade de Braga e sobre alguns dos seus locais mais emblemáticos.

Devido aos recursos materiais que nos foram dispostos, tornou-se relativamente fácil construir as provas surpresa a realizar e, tendo em conta as necessidades de cada prova, definimos os locais para a realização das mesmas. Uma vez que uma das provas envolvia arcos e flechas, de maneira a garantir a

segurança dos alunos e de possíveis observadores, decidimos que esta deveria ser realizada numa zona pouco frequentada mas enquadrada com o percurso.

Por outro lado, as provas da “Poesia em Acrobacia” e do “Skate H2O”, visto serem provas vistosas e que se previam ter impacto junto das pessoas da cidade, promovendo a escola junto da comunidade envolvente, foram realizadas em dois locais mais frequentados, o Parque Radical da cidade e o chafariz da Avenida Central, respetivamente.

Por fim, a prova “Penalty no Arco”, devido à necessidade de utilização de uma baliza de futebol, foi realizada nos campos de jogos da Rodovia enquanto a prova “Serrão Coordenado” foi realizada na escola, sendo a última prova e que permitiria uma chegada mais controlada das equipas.

De forma a evitar penalizações das equipas que teriam de ficar em espera para realizarem as provas surpresa e para garantir o controlo das mesmas, foram distribuídos, no mínimo, dois professores que explicavam a prova às equipas e registavam os tempos de neutralização e de prova. Com o intuito de manter alguns ex-professores integrados na comunidade escolar, o júri da prova “Poesia em Acrobacia” seria composto por ex-professores do Grupo de EF da EC.

Assim, com a ajuda de uma outra professora, a minha função durante o *Peddy Paper* foi ficar responsável por orientar uma das provas surpresa. Apesar de ser uma atividade bastante divertida e desafiante para os alunos, talvez por ser um local onde é habitual serem realizadas praxes académicas, pude observar que algumas pessoas mais idosas fizeram alguns comentários negativos acerca da prova, pensando que se tratava de uma praxe, porém, a grande maioria das pessoas que a observou, mostrou-se bastante agradada com a iniciativa.

No final da prova, o NE procedeu à correção das folhas de prova e às respetivas classificações, tendo tudo concluído no final do dia. Tal facto não passou despercebido ao PC que nos elogiou o trabalho antes, durante e após o *Peddy Paper*, referindo que foi a primeira vez que as classificações ficaram definidas no próprio dia da prova.

Já o Evento Culminante, uma iniciativa do NE, realizou-se na EC e envolveu uma competição entre as turmas de cada professor-estagiário nas

provas de salto em altura, salto em comprimento, lançamento do peso, 60m, 60m barreiras e estafetas, sendo que para cada uma das provas foram definidas séries masculinas, femininas e, no caso das estafetas, mistas. Foram atribuídas cores a cada turma (equipa), funções a cada aluno (atletas, juízes, cronometristas, medidores, secretários, fotógrafos, *dj's*) e prémios individuais (medalhas) e coletivos (diplomas). Ao longo do evento, foram registadas as pontuações das equipas em cada prova num quadro de pontuações visível a todos os participantes, promovendo o espírito de equipa em busca da vitória.

Com estas atividades procuramos, de uma forma divertida e motivadora, tornar o Desporto acessível a todos, estimulando o espírito de equipa, a cultura desportiva e, sobretudo, o gosto pela prática desportiva.

4.3. Área III: Desenvolvimento Profissional

4.3.1. A observação como ferramenta de aprendizagem

Crescer enquanto professor depende muito da capacidade dos professores para avaliar objetivamente o que realmente fazem e os efeitos que essas ações têm nos alunos durante o processo instrucional (Rink, 1993). Nesta linha de pensamento, Sarmento (2004) refere que a recolha destas informações obriga a um cuidado na definição dos comportamentos a avaliar e da terminologia a utilizar para descrever esses mesmos comportamentos, tornando imprescindível que se identifique os comportamentos observados em situações naturais, através da observação direta e sistemática. Desta forma, as decisões e as ações dos professores resultam em diferentes comportamentos dos alunos, diferentes ambientes de aprendizagem e diferentes resultados de aprendizagem, em diferentes contextos de ensino (Rink, 1993).

Assim, segundo Postic e Ketele (1988), a observação é um processo que compreende a recolha, a organização, a compreensão e a descrição da informação. Posto isto, o professor pode e deve utilizar essa informação para adequar a sua postura e metodologia de trabalho de forma a atingir melhores resultados no processo de E-A.

Os professores reflexivos despendem muito tempo a avaliar a sua atuação, por vezes de forma informal, sem recolherem informação objetiva ou, quando necessitam de recolher informação objetiva, através da observação sistemática (Rink, 1993). Esta autora define observação sistemática como um processo de recolha de informação objetiva do processo instrucional.

No meu caso, ao longo do EP, foram utilizados os sistemas de observação de Sarmento (2004) de Análise do Tempo de Aula, de Observação do Comportamento do Professor e de Observação do Comportamento do aluno.

Apesar de ter feito as observações às minhas colegas de NE e a professores da EC, não me autoavaliando, através das observações que as minhas colegas fizeram às minhas aulas, consegui refletir sobre a minha intervenção e procurar estratégias para melhorar a minha prática pedagógica.

Assim, das observações relativas à Análise do Tempo de Aula, que tinham por objetivo estudar a distribuição do tempo de aula por diferentes atividades e tarefas (Sarmento, 2004), pude verificar que, inicialmente, demorava muito tempo nas tarefas de instrução. O facto de querer explicar logo várias componentes críticas das situações de aprendizagem, contribuía para a demora dos momentos de instrução. Assim, para melhorar este aspeto, passei a resumir os objetivos de cada situação de aprendizagem, diminuindo o número de componentes críticas de cada situação de aprendizagem.

Relativamente aos resultados da Observação do Comportamento do Professor, as elevadas ocorrências de *FB* foram um aspeto positivo ao longo do ano letivo, contudo, numa fase inicial, demorava muito tempo na organização da turma, devido a ainda não ter o controlo da turma assegurado e, passava relativamente pouco tempo em observação. A minha preocupação inicial em corrigir e controlar a turma levava a que dedicasse pouco tempo à observação. Assim, ao longo do ano letivo a minha preocupação foi observar mais e melhor para dar *feedbacks* mais assertivos e adequados. Visto serem dois fatores indissociáveis, a partir do momento em que consegui garantir um maior controlo da turma, passei a demorar menos tempo na organização da mesma.

Através da análise da Observação do Comportamento do Aluno, pude constatar situações que não me apercebia em contexto de aula. Deste modo, percebi que alguns alunos se encontravam muito tempo em comportamentos fora da tarefa e em espera. Para solucionar esta situação, comecei a prestar mais atenção a estes alunos para intervir de imediato sempre que adotavam comportamentos desadequados e procurei planear as aulas de forma a evitar ao máximo ter alunos em situações de espera. Este último desafio não se revelou tarefa fácil, sobretudo, quando as aulas eram lecionadas em espaços reduzidos como eram os casos dos espaços P1 e B.

Por outro lado, a observação às colegas de NE e aos professores da EC permitiu-me detetar defeitos que deveria evitar e virtudes que poderia adotar na minha prática pedagógica. Destaco a atuação imediata dos professores mais experientes sobre os comportamentos fora da tarefa e o seu posicionamento face à aula como os aspetos que mais retive e procurei transferir para as minhas

aulas. Para além dos sistemas de observação acima mencionados, a observação informal dos professores experientes permitiu-me abrir horizontes sobre estratégias de ensino.

Os professores que recolhem informação objetiva sobre as suas ações e refletem sobre as mesmas e sobre os efeitos que elas produzem, continuarão a crescer e a melhorar (Rink, 1993). Desta forma, tal como refere Rink (1993), a observação foi um processo de recolha de informação que me forneceu dados significativos para avaliar a minha atuação e a atuação de outros professores no processo de instrução. Desta forma, pude refletir sobre estes dados de forma a aprender e adotar estratégias que melhorassem a minha intervenção.

4.3.2. Reflexão como meio de desenvolvimento profissional

"Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (Alarcão, 1996, p. 175). A mesma autora define a reflexão como sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição, na procura da verdade e da justiça. De facto, a intuição foi um dos mecanismos que mais utilizei para perceber as dificuldades ou justificar os sucessos. Quando detetava falta de motivação dos alunos, não recorria a nenhum tipo de questionamento ou avaliação dos níveis motivacionais, contudo, não deixava de perceber quando estas situações aconteciam.

Para Schon (1992), o professor reflexivo deve refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação. Segundo o mesmo autor, no primeiro momento, o professor ao ser surpreendido pela ação do aluno, reflete sobre essa ação para a tentar compreender e reformular o problema, enquanto, no segundo momento, após a aula, o professor reflete sobre o que aconteceu e no significado que lhe atribuiu. Desta forma, a reflexão-na-ação surge como uma espécie de reação que, posteriormente, na reflexão sobre a reflexão-na-ação ganha significado, permitindo que o professor, numa aula seguinte, seja pró-ativo ao prever uma situação semelhante.

Reconhecendo a importância da reflexão sobre a reflexão-na-ação, ao longo de todo o EP, elaborei reflexões escritas sobre todas as aulas. Apesar de inicialmente o fazer com o intuito de cumprir apenas uma formalidade, rapidamente percebi o contributo que as mesmas davam à melhoria da minha intervenção pedagógica. Ao refletir, procurava soluções que, por sua vez, eram utilizadas para prevenir ou promover comportamentos. Desta forma, consegui dar resposta a muitas das dificuldades que foram surgindo ao longo do EP.

Alarcão (1996) considera o pensamento reflexivo uma capacidade e, portanto, pode ser desenvolvido através do estímulo da observação, da descrição, da análise, do confronto, da interpretação e da avaliação. De facto, ao longo do meu EP pude observar alguma modificações no modo como refletia sobre a minha ação. Numa fase inicial, focava-me demasiado na justificação das tomadas de decisão que realizava nas aulas, como por exemplo, justificar o facto de ter dividido a turma de certa maneira ou ter alterado alguma situação de aprendizagem. À medida que fui desenvolvendo a minha capacidade reflexiva, passei a preocupar-me mais com a resposta que consegui dar às necessidades dos alunos e, consequentemente, procurava novas estratégias, mais adequadas às situações. Numa terceira fase, a minha reflexão passou a ser mais crítica, deixando de me focar apenas na identificação de dificuldades e na procura de novas soluções e passando a procurar perceber o porquê de as estratégias utilizadas não resultarem. Ou seja, passei de apenas justificar as minhas ações, para identificar dificuldades e encontrar soluções e, posteriormente, para identificar dificuldades, perceber o porquê da sua existência e procurar soluções devidamente justificadas.

As reuniões de NE em muito contribuíram para o meu desenvolvimento a nível reflexivo. Nelas eram postas em cima da mesa todas as nossas dificuldades e dúvidas, porém, apesar da sua experiência, o PC não se limitava a fornecer-nos as soluções. Em vez disso, indicava-nos possíveis caminhos a seguir mas estimulava a nossa capacidade reflexiva, levando a interrogar-nos sobre o porquê das coisas. Tal como Alarcão (1996) refere, são as questões que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de construção e dar sentido ao que se observou.

Dando o exemplo do controlo disciplinar, quando confrontava-mos o PC com algumas situações que exigiam uma intervenção mais profunda, a sua resposta não se limitava a dotar-nos de estratégias para agirmos. Antes de nos incentivar a tomar alguma decisão, pedia que refletíssemos sobre possíveis origens dos problemas, possíveis estratégias para evitar que chegassem a surgir e, em último caso, sobre eventuais estratégias de atuação.

Neste sentido, de forma a contribuir para o meu desenvolvimento profissional, elaborei um estudo de investigação na ação que surgiu de uma reflexão sobre o reduzido número de pontos marcados nos jogos de basquetebol em contexto de escola.

4.3.3. A retenção de aprendizagem do lançamento ao cesto de basquetebol: Estudo realizado num contexto de prática distribuída

Resumo

O presente estudo teve como objetivo examinar a aprendizagem e a retenção de aprendizagem de um conteúdo estruturante da modalidade de basquetebol lecionado através de uma prática distribuída. De forma a desenvolver o estudo, foram avaliados 6 alunos (4 rapazes e 2 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos de idade) de uma turma do 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias. Foram realizadas filmagens de situações de jogo 3x3 em meio campo no início e no final de cada aula, sempre com a duração de 5 minutos. Na abordagem ao basquetebol foram utilizados pressupostos do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão. Os dados recolhidos foram analisada através da observação sistemática de vídeos e da utilização do índice de tomada de decisão do Game Performance Assessment Instrument (GPAI). A evolução da aprendizagem ao nível da tomada de decisão, em prática distribuída, foi positiva ao longo das aulas com uma semana de intervalo entre si, tendendo a piorar à medida que o intervalo entre aulas era superior (3 e 12 semanas).

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DISTRIBUÍDA, APRENDIZAGEM, LANÇAMENTO, BASQUETEBOL, GAME PERFORMANCE ASSESSMENT INSTRUMENT

Abstract

This study aimed to examine the learning and retention of learning a basketball's structuring content approached through a distributed practice. In order to develop the study were evaluated 6 students (4 boys and 2 girls, aged between 15 and 16 years old) of a class of the 10th year of Science and Technology. 3x3 game situations were recorded at the beginning and end of each class, always with a duration of 5 minutes. In the approach to basketball were used assumptions of the Teaching Games for Understanding Model. The collected data were analyzed by systematic observation of videos and use of the Game Performance Assessment Instrument decision-making index (GPAI). The evolution of learning at the level of decision making in distributed practice was positive during classes with one week apart from each other, tending to get worse as the interval between classes was higher (3 and 12 weeks).

KEYWORDS: DISTRIBUTED PRACTICE, LEARNING, THROW, BASKETBALL, GAME PERFORMANCE ASSESSMENT INSTRUMENT

Introdução

Segundo as Regras Oficiais de Basquetebol 2014 (Federação Portuguesa de Basquetebol, 2016), o jogo de basquetebol consiste em converter pontos no cesto adversário e evitar que a equipa adversária atinja este objetivo, procurando obter uma pontuação superior no final do tempo regulamentar.

O lançamento ao cesto, meio pelo qual o objetivo é atingido, e considerado um dos elementos técnicos de maior importância no jogo, revela-se um conteúdo estruturante da modalidade de basquetebol, tornando o seu estudo bastante pertinente. Assim, o objetivo deste estudo longitudinal consiste em avaliar a retenção da aprendizagem do lançamento ao cesto, mais concretamente no âmbito da tomada de decisão, num contexto de prática distribuída. Apesar dos lançamentos lecionados na aulas se restringirem ao lançamento em apoio e ao lançamento na passada, com o intuito de não restringir a execução de outro tipo de habilidades, os lançamentos considerados para efeitos de avaliação foram o lançamento em apoio, lançamento em suspensão, lançamento na passada e o lançamento em gancho.

Segundo Utley e Astill (2008), a aprendizagem motora procura estudar como o ser humano aprende e retém *skills* de movimento e, para que esse processo decorra é necessária uma mudança relativamente permanente no comportamento, adquirida através da prática ou experiência. Deste modo, a aprendizagem motora envolve a retenção, que corresponde ao processo de resgatar memórias motoras recém-adquiridas, sem a necessidade de prática adicional durante um período de tempo (Abe et al., 2011). Para Pinto (1992), após o término de uma determinada aprendizagem verifica-se, no final do primeiro mês, um declínio acentuado na retenção dessa aprendizagem, tornando-se mais estável, verificando-se pequenas alterações, ao longo dos dois anos seguintes. Pinto (1987) considera a repetição determinante no processo de ensino e aprendizagem uma vez que é ela quem permite a transferência da informação contida na memória a curto prazo para a memória a longo prazo, permitindo uma retenção da aprendizagem.

Sousa (2015) realizou um estudo com o objetivo de examinar as aprendizagens dos alunos em voleibol. Foram avaliados 10 alunos do 11º ano ao longo de 15 aulas com 45 minutos de tempo útil. As performances dos alunos foram analisadas através da observação sistemática de vídeos e através do GPAI. A recolha de dados foi realizada em três momentos de avaliação: pré-teste, teste e o teste de retenção da aprendizagem. Da análise efetuada, à exceção da dimensão eficácia, as diferenças foram estatisticamente significativas em todas as dimensões do GPAI, sendo notória a evolução dos alunos como também evidente a retenção de aprendizagem observada após três semanas de interrupção da modalidade.

No seu estudo, Derri et al. (2008) concluíram que a aquisição e retenção de habilidades está significativamente relacionada com a prática a um nível de dificuldade adequado.

Como refere o trabalho realizado por Mahlo (cit. por Afonso et al., 2010), segundo as teorias cognitivas, a tomada de decisão em desportos coletivos divide-se em três etapas: 1) perceção e análise da situação; 2) elaboração duma solução mental; e 3) execução duma resposta motora. Seguindo esta linha de pensamento, o aluno, quando em posse de bola, deverá analisar a situação e, no caso de se encontrar em posição favorável e com espaço para o fazer, deverá decidir lançar ao cesto (elaborar a solução) e executar o lançamento ao cesto (resposta motora), porém, tal como referem Newell et al. (2003) a tomada de decisão não é um processo normativo e linear. A este respeito, González-Víllora et al. (2015) enunciam que cada contexto de decisão é diferente em si mesmo sendo que os desportos de natureza aberta estão sujeitos a constantes mudanças que alteram os problemas de cada momento. Em jogos desportivos coletivos como o basquetebol, o futsal, o futebol e o râguebi, as distâncias entre jogadores adversários, entre companheiros de equipa e as distâncias para o objetivo (cesto ou baliza) fornecem informações relevantes para orientar comportamentos de tomada de decisão dos jogadores (Araújo et al., 2015).

Na maior parte das situações produzidas no jogo de basquetebol, o jogador deve tomar decisões em frações de tempo muito reduzidas (Camacho, 2012) e, dependendo das características de cada situação, o processo

decicional poderá ser desde totalmente auto-organizado e espontâneo até estritamente deliberado e racional (Afonso et al., 2010). Segundo Camacho (2012), tomar uma boa decisão significa relacionar e interpretar corretamente todos os elementos que interferem no jogo, selecionar e implementar a resposta mais adequada ao momento, lugar e intensidade, transformando, assim, as ações em movimentos inteligentes. Afonso et al. (2012) indicam a tríade atenção-antecipação-memória como fatores que auxiliam a compreensão dos fatores subjacentes à tomada de decisão no desporto. Daqui advém a necessidade de criar rotinas de execução do gesto técnico (neste caso, o lançamento ao cesto) para que haja uma automatização do mesmo e que facilite a resposta à decisão tomada.

Relativamente à prática distribuída, Wong et al. (2013) referem que as descobertas gerais tendem a indicar que a prática em bloco leva a um melhor desempenho durante a fase de aquisição, mas a um pior desempenho em testes de retenção ou de transferência quando comparada com a prática aleatória. Yong Hyun et al. (2015) concluem no seu estudo que uma programação prática distribuída pode melhorar a eficácia da aprendizagem motora em comparação com a prática concentrada. Tal como mencionam Lee e Genovese (cit. por Yong Hyun et al., 2015), a prática distribuída tem vantagens em termos de memórias implícitas e explícitas, e tarefas básicas de memória utilizando a aquisição de habilidades motoras.

Portanto, o objetivo deste estudo é aprofundar uma temática acerca da retenção de aprendizagem e pretende contribuir para uma reflexão acerca da padronização ao nível das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na grande maioria das escolas portuguesas.

Metodologia

Participantes

Os alunos participantes no estudo foram alunos da turma 10ºC do curso de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária Alberto Sampaio, matriculados na disciplina de EF, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Como critérios de seleção da amostra foram utilizadas a nota do domínio sócio afetivo (atitudinal) e a percentagem de assiduidade referentes ao 1º Período, sendo escolhidos 6 participantes, 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, que obtiveram os melhores registos nos critérios referidos e que não eram nem foram praticantes da modalidade de basquetebol em contexto federado.

Instrumentos

Para a recolha dos dados foi utilizada uma câmara de filmagem digital Panasonic Lumix DMC-FS35 e, para avaliar a retenção de aprendizagem, foi utilizada uma adaptação do GPAI (Game Performance Assessment Instrument) ao basquetebol com o intuito de avaliar a performance da amostra ao nível da tomada de decisão de lançar ao cesto, sendo registado o número de tomadas de decisão corretas e incorretas em cada momento de avaliação.

Tal como refere Oslin et al. (1998), a tomada de decisão consiste em fazer escolhas adequadas sobre o que fazer com a bola (ou projétil) durante o jogo. Assim, a avaliação foi direcionada para o momento em que o portador da bola tem oportunidade para lançar ao cesto, permitindo verificar se existe retenção da aprendizagem ao nível da tomada de decisão num contexto de prática distribuída.

Protocolo de recolha de dados

O primeiro momento de avaliação foi realizado na primeira aula em que o conteúdo lançamento foi lecionado, sendo realizada a filmagem de 5 minutos de jogo 3x3 em meio campo no final da aula. Nas aulas seguintes em que o conteúdo foi lecionado, foram realizadas filmagens de situações de jogo 3x3 em meio campo no início e no final de cada aula, sempre com a duração de 5 minutos.

A recolha de dados através de filmagens foi realizada em aulas em que a modalidade de basquetebol foi lecionada durante o 2º período, mais concretamente nas datas abaixo mencionadas:

Quadro 1: Calendarização das filmagens.

Aulas	Calendarização	
1	19 de Janeiro de 2016	Aula 57 e 58
2	26 de Janeiro de 2016	Aula 61 e 62
3	5 de fevereiro de 2016	Aula 67 e 68
4	12 de fevereiro de 2016	Aula 69 e 70
5	19 de fevereiro de 2016	Aula 73 e 74
6	11 de março de 2016	Aula 85 e 86
7	3 de junho de 2016	Aula 123 e 124

A metodologia de ensino adotada na Escola Secundária Alberto Sampaio baseia-se na prática distribuída e, por isso, as filmagens decorreram em momentos dispersos (não consecutivos) ao longo do 2º Período, com um espaço temporal de pelo menos uma semana entre os primeiros 5 momentos de avaliação, de 3 semanas entre o 5º e 6º momentos de avaliação e de 12 semanas entre o 6º momento de avaliação e o teste de retenção. Estas diferenças temporais entre momentos de avaliação permitiram avaliar a retenção da aprendizagem em períodos de tempo reduzidos (1 semana) e longos (12 semanas).

Ao longo destas aulas, de forma a promover situações facilitadoras da tomada de decisão de lançar ao cesto, foram realizadas situações de jogo 2x1 e 3x2 a meio campo e exercícios-critério de lançamento em apoio e lançamento na passada.

De referir que em cada momento de avaliação as equipas foram formadas de forma aleatória, sendo obrigatória a inclusão de uma rapariga em cada equipa de forma a ser garantindo um maior equilíbrio no jogo.

Procedimento de recolha e análise dos dados

As filmagens digitais foram analisadas, através do GPAI (Game Performance Assessment Instrument), mais concretamente, utilizando o Índice de Tomada de decisão (nº tomadas de decisão corretas a dividir pelo nº tomadas de decisão corretas + nº de tomadas de decisão incorretas) de Mitchell et al. (2006). Foram registados o número de tomadas de decisão corretas (lançar ao cesto quando houvesse espaço e o portador da bola se encontrasse enquadrado com o cesto e em zona favorável para o fazer) e o número de tomadas de decisão incorretas (não lançar ao cesto quando houvesse espaço e o portador da bola se encontrasse enquadrado com o cesto e em zona favorável para o fazer, lançar ao cesto em situações em que não houvesse espaço, em que o portador da bola não estivesse enquadrado com o cesto ou se encontrasse numa zona desfavorável para o fazer).

Recorreu-se à estatística descritiva, por forma a obter resultados de frequência e percentagens de ocorrência em cada categoria, por ação de jogo observada com o objetivo de verificar a evolução do início para o fim de cada aula e a retenção de aprendizagem entre aulas.

Apresentação dos resultados

Desempenho Geral

Analisando o quadro 2, a figura 1 e a figura 2, verifica-se que, em contexto de prática distribuída, houve melhoria na tomada de decisão no lançamento ao cesto de basquetebol ao longo das primeiras 5 aulas, com uma semana de intervalo entre cada uma, e uma diminuição dos índices de tomada de decisão quando o intervalo entre aulas foi superior (3 semanas entre a aula 5 e a aula 6). Os índices sombreados a verde representam uma melhoria em relação à avaliação anterior, enquanto os vermelhos significam um retrocesso e os amarelos uma estagnação comparativamente à avaliação anterior.

Quadro 2: Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto de basquetebol.

Alunos	IA1F	IA2I	IA2F	IA3I	IA3F	IA4I	IA4F	IA5I	IA5F	IA6I	IA6F
A	0,00	0,60	1,00	0,75	0,75	0,67	0,75	0,86	1,00	1,00	1,00
B	0,83	0,67	0,75	0,33	0,80	0,33	0,56	0,86	0,86	0,33	0,71
C	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,80	1,00	0,60	1,00	1,00	0,67
D	1,00	1,00	0,50	0,80	0,75	0,80	1,00	1,00	1,00	0,67	0,60
E	1,00	0,60	0,50	1,00	0,50	0,50	1,00	0,50	1,00	0,67	0,50
F	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,67	0,50	1,00	1,00	0,67	1,00

IAxI – Índice Aula x parte Inicial **IAxF** – Índice Aula x parte Final

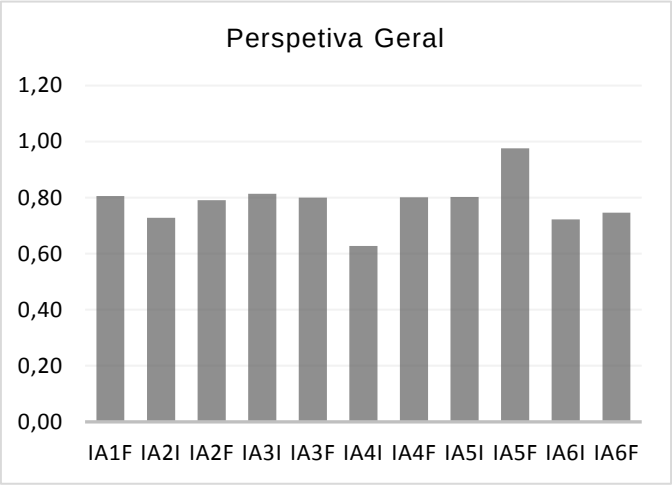

Figura 1: Perspetiva geral das médias dos índices de tomada de decisão ao longo das aulas.

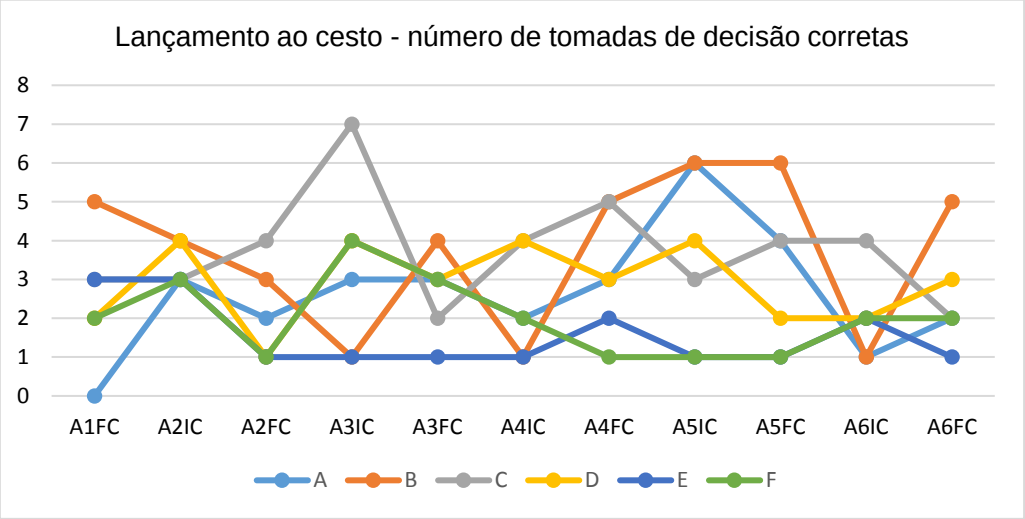

Figura 2: Lançamento ao cesto no basquetebol por aluno.

No que diz respeito à análise individual, pode-se constatar que todos os alunos apresentaram índices de tomada de decisão superiores a 0, ou seja, em todos os momentos de avaliação, os alunos realizaram pelo menos uma tomada de decisão correta independentemente do número de tomadas de decisão efetuadas.

O aluno A apresentou uma evolução ao nível da tomada de decisão entre o IA1F (Índice da Aula 1 parte Final) e o IA5F (Índice da Aula 5 parte Final) e,

uma manutenção da aprendizagem entre o IA5F e o IA6F (Índice da Aula 6 parte Final). Ao longo do estudo, o mesmo aluno apresentou decréscimos nos IA3I (Índice da Aula 3 parte Inicial) e IA4I (Índice da Aula 4 parte Inicial), levando a que a sua evolução tenha sido inconstante.

O aluno B também apresentou uma evolução ao nível da tomada de decisão entre o IA1F e o IA5F, tendo manifestado um decréscimo entre o IA5F e o IA6F. Tal como o aluno A, a evolução do aluno B foi inconstante, tendo apresentado decréscimos nos IA2I (Índice da Aula 2 parte Inicial), IA3I, IA4I e IA6I (Índice da Aula 6 parte Inicial).

O aluno C apresentou os resultados mais constantes ao longo do estudo, tendo apenas manifestado perdas de aprendizagem nos IA4I, no IA5I (Índice da Aula 5 parte Inicial) e o no IA6F. Estes piores resultados podem ser justificados pelo facto de o aluno ter constantemente índice de tomada de decisão de 1, bastando uma tomada de decisão errada numa destas avaliações para que os resultados piorassem.

Contrariamente aos alunos A, B e C, que apresentaram piores resultados nas avaliações decorrentes na parte inicial da aula, o aluno D, para além da diminuição da aprendizagem manifestada no IA6I, apresentou piores resultados nos IA2F (Índice da Aula 2 parte Final), IA3F (Índice da Aula 3 parte Final) e IA6F (Índice da Aula 6 parte Final). Contudo, importa mencionar que este aluno para além de ter um peso excessivo para a sua idade e altura, também tinha problemas de asma, que poderão ter contribuído para que a sua performance nas avaliações realizadas no final da aula fossem prejudicadas por maiores dificuldades cardiorrespiratórias.

O aluno E, tal como o aluno D, manifestou perdas de aprendizagem do início para o fim da aula, tal como se pode verificar pela análise dos IA2F, IA3F e IA6F, tendo mesmo piorado os resultados do início do estudo (IA1F).

O aluno F apresentou uma manutenção ao nível da tomada de decisão entre o IA1F e o IA6F, apresentando índice de tomada de decisão de 1 em ambos os momentos de avaliação. Porém, este aluno manifestou uma evolução inconstante, tendo apresentado decréscimos nos IA2I, IA4I e IA6I.

Por fim, de referir que, os IA5F (Índices da Aula 5 parte Final) foram de 1 para os alunos A, C, D, E e F e de 0,86 para o aluno B, sendo bastante elevados e que revelam uma evolução dos alunos A e B até este momento. Posteriormente, com o aumento do tempo decorrido entre aulas (da aula 1 à aula 5 as aulas existiu com uma semana de intervalo; da aula 5 para a aula 6, o intervalo foi de 3 semanas) os resultados dos IA6I pioraram para todos os alunos com exceção dos alunos A e C que mantiveram os mesmos índices de tomada de decisão.

Desempenho no início e no fim de cada aula

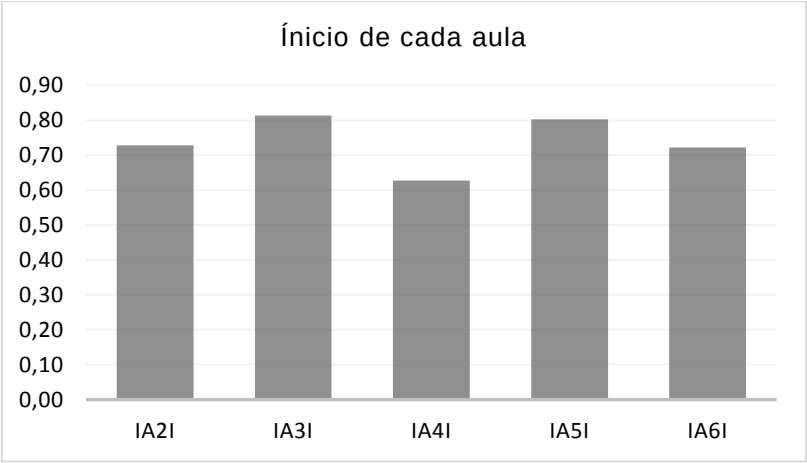

Figura 3: Médias dos Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol do início de cada aula.

Pela análise ao gráfico 3, verifica-se que no início de cada aula, as médias relativas ao índice de tomada de decisão foram relativamente inconstantes de aula para aula. O facto de, na situação de jogo 3x3 de basquetebol, existir interferência contextual, poderá justificar a variação dos resultados obtidos. Por outro lado, o espaço temporal entre o início das aulas 2, 3, 4 e 5 foi de apenas uma semana, enquanto, entre as aulas 5 e 6, houve um intervalo de 3 semanas que poderá ter contribuído para uma diminuição da aprendizagem no início da aula 6.

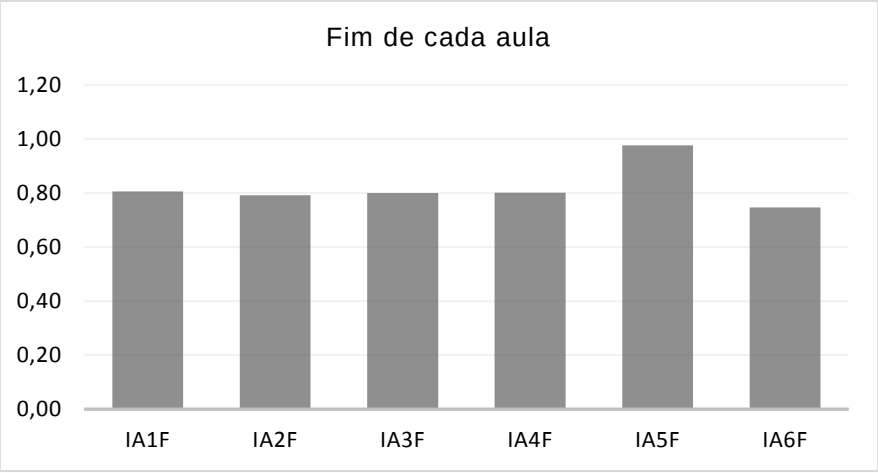

Figura 4: Médias dos Índices de tomada de decisão no lançamento no basquetebol do final de cada aula.

Contrastando com os resultados obtidos na parte inicial de cada aula, a análise ao gráfico 4 permite constatar que as médias dos índices de tomada de decisão no final de cada aula foram relativamente constantes de aula para aula, havendo uma melhoria da média obtida no final da aula 5. Para tal, poderá ter contribuído uma maior predisposição da amostra para realizar a avaliação.

Desempenho Intra-aula

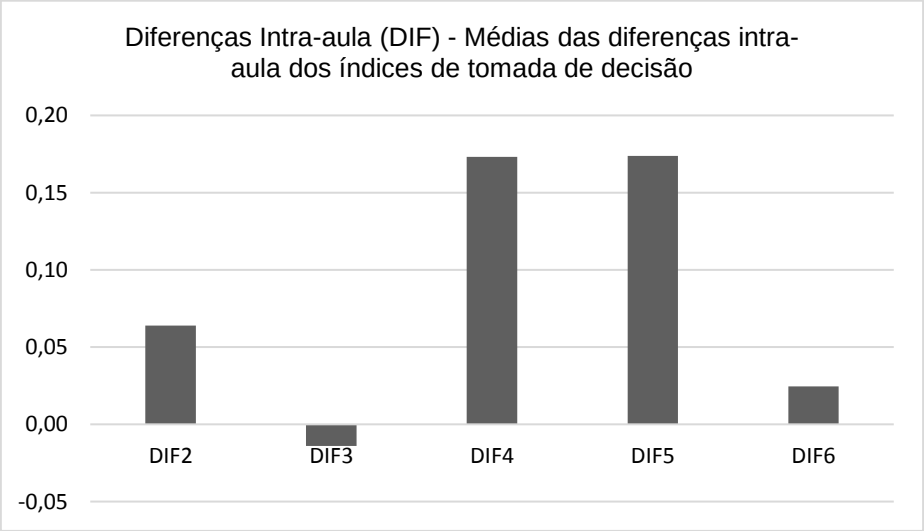

Figura 5: Diferenças intra-aula, perspetiva geral.

Através das médias das diferenças dos índices de tomada de decisão do início para o final da mesma aula, constate-se que, do início para o final de cada aula, ocorreram ganhos de aprendizagem ao nível da tomada de decisão de lançar ao cesto de basquetebol, com exceção da aula 3 em que a diferença foi negativa, ou seja, nesta aula houve uma alteração da aprendizagem.

As diferenças positivas são facilmente entendidas uma vez que entre as avaliações no início e no final de cada, os alunos eram sujeitos a situações de aprendizagem que estimulavam a tomada de decisão de lançar ao cesto.

Quanto ao resultado obtido na aula 3, onde a diferença foi negativa, pode ser justificado pelo cansaço acumulado ao longo da aula que teve situações de aprendizagem que envolviam constantes mudanças de velocidade e de direção na abordagem ao retorno em voleibol. A este respeito, relembro que a metodologia de ensino praticada na Escola Cooperante compreendia a abordagem de várias modalidades na mesma aula.

Quadro 3: Diferenças intra-aula por aluno.

Aluno	DIF2	DIF3	DIF4	DIF5	DIF6
A	0,40	0,00	0,08	0,14	0,00
B	0,08	0,47	0,22	0,00	0,38
C	0,00	0,00	0,20	0,40	-0,33
D	-0,50	-0,05	0,20	0,00	-0,07
E	-0,10	-0,50	0,50	0,50	-0,17
F	0,50	0,00	-0,17	0,00	0,33

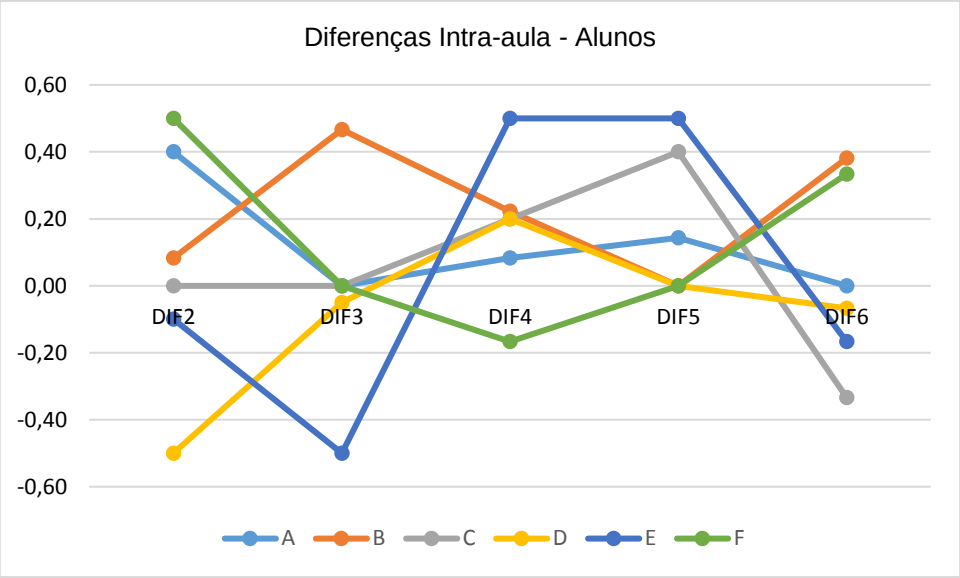

Figura 6: Diferenças intra-aula por aluno.

Da análise aos resultados obtidos por cada aluno, na avaliação inicial e na avaliação final de cada aula, conclui-se que, na maioria dos casos existe uma diferença positiva, ou seja, uma melhoria da aprendizagem. Das 30 diferenças calculadas e expressas na tabela 2, constata-se que apenas 8 (aproximadamente 26,7%) das diferenças foram negativas, sendo que 3 (10%) delas ocorreram na aula 6, que decorreu 3 semanas após a aula 5, ao invés das aulas 2, 3, 4 e 5 que diferiram apenas numa semana.

De facto, os alunos A e B apresentaram sempre diferenças nulas ou positivas, resultando numa manutenção ou melhoria da aprendizagem dentro da mesma aula. Por outro lado, comparando as diferenças intra-aula das aulas 2 e 6, verifica-se que, à exceção dos alunos B e D, os restantes alunos apresentaram diferenças superiores na aula 2. Tal facto pode ser justificado pelo recente contacto com o conteúdo, sendo absorvida mais informação no início da sua abordagem do que no final, onde os alunos pensam já terem consolidado a aprendizagem e mostram-se menos predispostos a repetir conteúdos.

Desempenho entre aulas

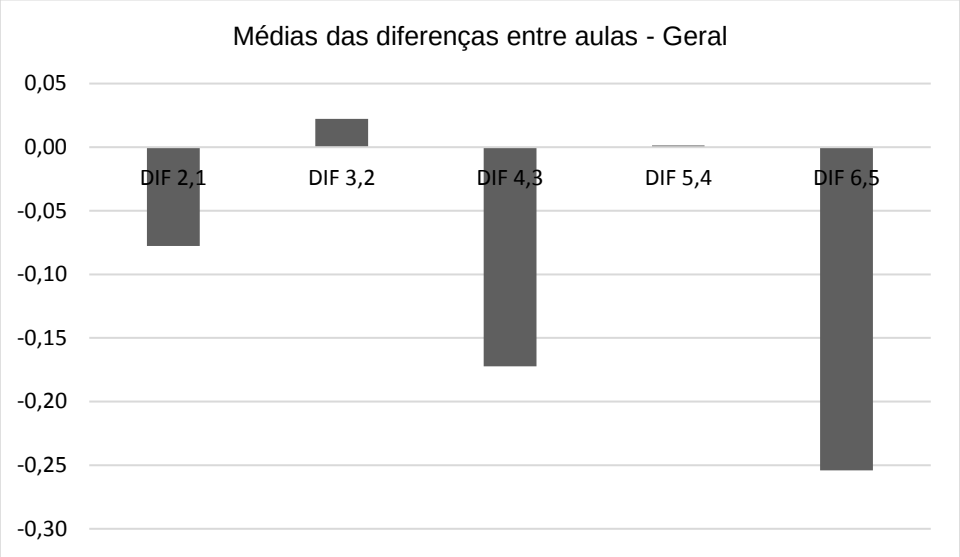

Figura 7: Médias das diferenças entre aulas, perspetiva geral.

O gráfico 7 explica as médias das diferenças dos índices de tomada de decisão, comparando as diferenças entre o momento de avaliação na parte final de cada aula com o momento de avaliação na parte inicial da aula seguinte. Desta forma, foi possível verificar que entre o final da aula 1 e o início da aula 2, o final da aula 3 e o início da aula 4 e, o final da aula 5 e o início da aula 6, existiram diminuições de aprendizagem. Mais uma vez, o facto de a aula 6 ter ocorrido 3 semanas após a aula 5, levou a que a diminuição de aprendizagem fosse bastante superior às verificadas entre aulas que decorriam com uma semana de diferença. Por outro lado, as melhorias de aprendizagem verificadas do final da aula 2 para o início da aula 3 e do final da aula 4 para o início da aula 5, foram pouco significativas.

Quadro 4: Diferenças entre aulas por aluno.

Aluno	DIF 2,1	DIF 3,2	DIF 4,3	DIF 5,4	DIF 6,5
A	0,60	-0,25	-0,08	0,11	0,00
B	-0,17	-0,42	-0,47	0,30	-0,52
C	0,00	0,00	-0,20	-0,40	0,00
D	0,00	0,30	0,05	0,00	-0,33
E	-0,40	0,50	0,00	-0,50	-0,33
F	-0,50	0,00	-0,33	0,50	-0,33

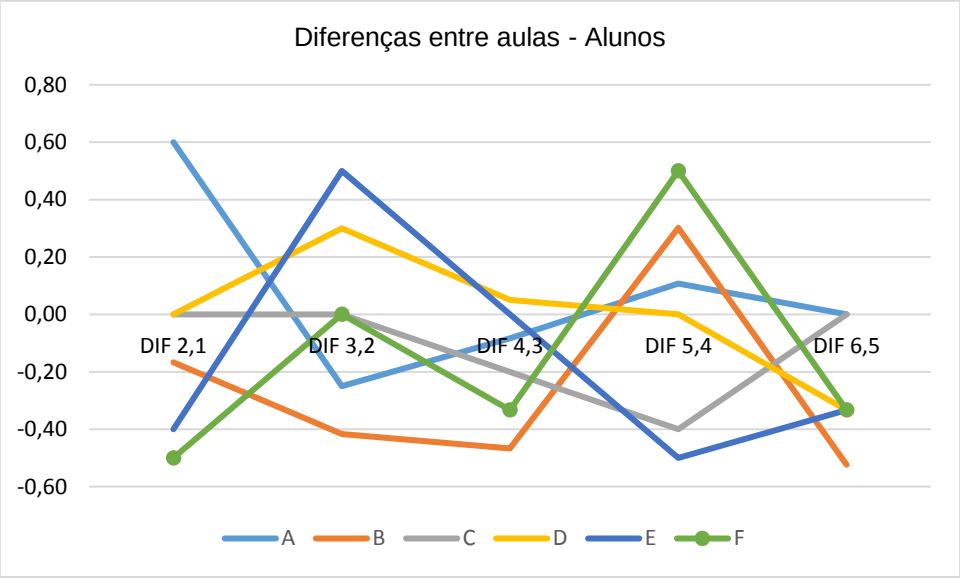

Figura 8: Diferenças entre aulas por aluno.

Os resultados obtidos pelo aluno A nas diferenças entre o final de uma aula e o início da aula seguintes demonstram que o mesmo melhorou os resultados em 40%, manteve em 20% e piorou em 40% dos casos.

Por sua vez, o aluno B, melhorou os resultados em 20% e piorou em 80% das avaliações entre aulas.

O aluno C nunca melhorou os resultados obtidos de uma aula para a outra, tendo mantido em 60% e piorado em 40% dos casos.

Relativamente ao aluno D, os resultados obtidos de uma aula para a outra, melhoraram em 40%, mantiveram em 40% e pioraram em 20% dos casos.

O aluno E melhorou os resultados obtidos de uma aula para a outra em 20%, manteve em 20% e piorou em 60% das avaliações.

Por fim, o aluno F melhorou os resultados obtidos de uma aula para a outra em 20%, manteve em 20% e piorou em 60% dos casos.

Das diferenças individuais dos índices de tomada de decisão, entre aulas, podemos observar que em 50% dos resultados houve perda de aprendizagem. Por outro lado, em 26,67% dos resultados verificou-se uma manutenção dos índices de tomada de decisão, enquanto em apenas 23,33% dos resultados houve melhoria da aprendizagem de uma aula para a outra.

Retenção dos conteúdos

Quadro 5: Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol no teste de retenção (IRet), por aluno.

Aluno	IRet
A	0,83
B	0,33
C	0,75
D	0,80
E	0,67
F	0,60

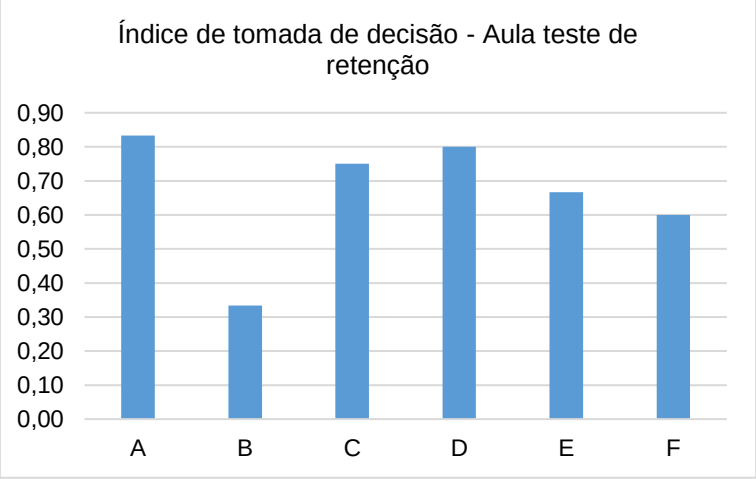

Figura 9: Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol no teste de retenção, por aluno.

Quadro 6: Diferença entre índices de tomada de decisão do final da aula 6 e da aula do teste de retenção (DIF RET,6), por aluno.

Aluno	DIF RET,6
A	-0,17
B	-0,38
C	0,08
D	0,20
E	0,17
F	-0,40

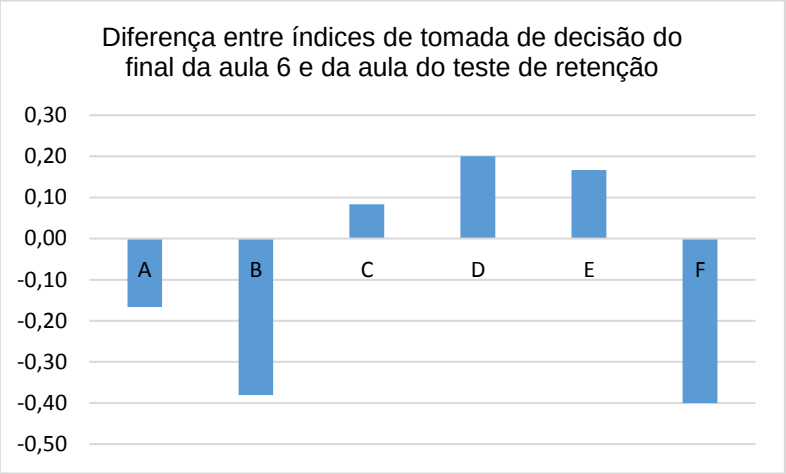

Figura 10: Diferença entre índices de tomada de decisão do final da aula 6 e da aula do teste de retenção, por aluno.

Pela análise da tabela 5 e do gráfico 10 é possível verificar que metade dos alunos (A, B e F) apresentaram um índice de tomada de decisão na aula do teste de retenção inferior ao apresentado na parte final da aula 6. Por sua vez, os alunos C, D e E melhoraram o seu índice de tomada de decisão na aula do teste de retenção comparativamente ao conseguido na parte final da aula 6.

Contudo, os valores das diferenças negativas (onde existe perda de aprendizagem) são superiores aos valores das diferenças positivas (onde existe melhoria de aprendizagem). Para estes resultados pode ter contribuído o grande desfasamento entre a aula 6 e a aula do teste de retenção, separadas entre si por 12 semanas.

Discussão

O presente estudo procurou avaliar a variação dos índices de tomada de decisão de forma a verificar os benefícios/malefícios de uma lecionação num contexto de prática distribuída. Como tal, as primeiras 5 aulas decorreram com uma semana de intervalo entre si, sendo que a sexta aula ocorreu 3 semanas após a aula 5 e, a aula onde foi realizado o teste de retenção ocorreu 12 semanas após a aula 6.

Os resultados mostraram que enquanto as aulas decorriam com intervalos de 1 semana, as perdas de aprendizagem não eram tão significativas quanto as verificadas nas aulas com maior tempo entre si.

Apesar da não existência de estudos que avaliam a tomada de decisão no lançamento ao cesto num contexto de prática distribuída, existem estudos que comprovam subsistir retenção de aprendizagem nas aulas de EF. Sousa (2015) realizou um estudo com o objetivo de examinar as aprendizagens dos alunos em voleibol. Da análise efetuada, à exceção da dimensão eficácia, as diferenças foram estatisticamente significativas em todas as dimensões do GPAI, sendo notória a evolução dos alunos como também evidente a retenção de aprendizagem observada após três semanas de interrupção da modalidade.

De acordo com os resultados do presente estudo, é possível verificar que após um período de tempo muito alargado (12 semanas) os desempenhos tendem a piorar em relação aos desempenhos obtidos ao longo das avaliações com diferença de uma semana. Também Derri et al. (2008) verificaram a existência de correlações significativas entre os resultados de retenção de habilidades e o tempo de potencial aprendizagem e o empenho motor dos alunos.

A forma de jogo utilizada, neste caso o 3x3 a meio campo, resultam do Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão que é utilizado para desenvolver as competências e conhecimento tático do jogo.

Em suma, ainda que a abordagem ao conteúdo lançamento ao cesto tivesse sido desfasada no tempo e a interferência contextual tenha tido a sua

influência nas tomadas de decisão dos alunos, verifica-se que quando o mesmo conteúdo era revisto, os resultados melhoravam consideravelmente.

Conclusões

Através de uma análise geral das médias dos índices de tomada de decisão ao longo das aulas (gráfico 1) é possível observar que os resultados se mantiveram relativamente constantes ao longo das 6 aulas.

Comparando as médias dos Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol do início de cada aula (gráfico 3) e as médias dos Índices de tomada de decisão no lançamento ao cesto no basquetebol do final de cada aula (gráfico 4) é possível verificar que as primeiras são mais inconstantes relativamente às segundas, permitindo concluir, que apesar dos resultados obtidos no início de cada aula variarem tendem a aproximar-se no final de cada aula.

No que respeita aos resultados obtidos na mesma aula, mais concretamente no início e no final da aula (gráfico 5 e tabela 2), confirma-se a melhoria dos índices de tomada de decisão na avaliação decorrente no final da aula, justificada pela revisão feita ao conteúdo lançamento ao longo da mesma.

Através da comparação das médias das diferenças entre aulas (gráfico 7 e tabela 3) é possível verificar uma clara tendência para um decréscimo de aprendizagem nos momentos de avaliação no início da aula em comparação com os momentos de avaliação no final da aula anterior. Mais uma vez, o facto de o conteúdo ser lecionado ao longo da aula, permite que os alunos relembrem as componentes críticas do mesmo e o executem com mais eficiência no final da aula.

Pela análise da tabela 5 e do gráfico 10 não se pode confirmar a existência ou não de retenção de aprendizagem uma vez que metade da amostra apresentou piores resultados no teste de retenção quando comparado com a avaliação efetuada no final da aula 6. Contudo, os valores das diferenças negativas (onde existe perda de aprendizagem) são superiores aos valores das diferenças positivas (onde existe melhoria de aprendizagem). Para estes

resultados pode ter contribuído o grande desfasamento entre a aula 6 e a aula do teste de retenção, separadas entre si por 12 semanas.

A média dos índices de tomada de decisão obtidos no teste de retenção (0,66), realizado 12 semanas após a aula 6, foi mais baixa do que a média obtida no final de cada uma das 6 primeiras aulas. Por sua vez, as médias dos índices de tomada de decisão no final das aulas 1, 2, 3 e 4 aproximaram-se dos 0,80, a média dos índices de tomada de decisão no final da aula 5 foi de 0,98 e a média obtida no final da aula 6 foi de 0,75. Desta comparação é possível verificar que os resultados tendem a piorar quanto maior for o tempo entre aulas.

A interferência contextual influenciou os resultados obtidos uma vez que foi possível verificar uma tendência para os elementos do sexo masculino não serem tão pressionantes perante os elementos do sexo feminino e vice-versa. Por outro lado, o facto de os alunos acumularem cansaço ao longo da aula, pode ter influenciado a sua prestação nos momentos de avaliação que decorreram no final das aulas, onde a pressão sobre o portador da bola não era tao intensa e o discernimento para analisar as situações de jogo poderia ser afetado. O facto de o mesmo grupo de alunos repetir diversas vezes o mesmo processo, levou a que se começassem a sentir desmotivados.

Quanto às implicações para a prática, a aplicação do modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão em contexto de prática distribuída exige uma planificação e organização dos conteúdos bastante mais complexa do que em contexto de prática por blocos. Desta forma, a aplicação deste estudo, foi acompanhada de dificuldades acrescidas na planificação das aulas.

Tendo consciência que a amostra utilizada foi bastante reduzida (6 alunos), não foi utilizada estatística inferencial e, por isso, os resultados não podem ser entendidos como representativos da generalidade dos alunos e contextos. Assim, seria pertinente reproduzir este estudo com uma amostra mais ampla.

Para futuros estudos seria interessante perceber a existência de melhorias ao nível da tomada de decisão nos diversos momentos do jogo das diversas modalidades num contexto de prática distribuída aplicando diferentes modelos de ensino.

Referências bibliográficas

Abe, M., Schambra, H., Wassermann, E. M., Luckenbaugh, D., Schweighofer, N., & Cohen, L. G. (2011). Reward improves long-term retention of a motor memory through induction of offline memory gains. *Current Biology, 21*(7), 557-562.

Afonso, J., Garganta, J., & Mesquita, I. (2012). Decision-making in sports: the role of attention, anticipation and memory / A tomada de decisão no desporto: o papel da atenção, da antecipação e da memória. *Brazilian Journal of Kineanthropometry & Human Performance, 14*(5), 592-601.

Afonso, J., Garganta, J., Williams, M., & Mesquita, I. (2010). Investigação em expertise decisional em jogos desportivos : paradigmas, métodos e desenhos experimentais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 10*(2), 78-95.

Araújo, D., Passos, P., Esteves, P., Duarte, R., Lopes, J., Hristovski, R., & Davids, K. (2015). The micro-macro link in understanding sport tactical behaviours: Integrating information and action at different levels of system analysis in sport / Les liens micro-macroscopiques dans la compréhension des comportements tactiques en sport : Intégration de l'information et de l'action à différents niveaux d'analyse des systèmes en sport. *Movement & Sport Sciences / Science & Motricité*(89), 53-63.

Camacho, P. (2012). El valor del aprendizaje incidental en la toma de decisión y control motor en baloncesto / Incidental learning value in basketball decision making and control motor. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 12*(1), 9-12.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Tzetzis, G., & Kioumourtzoglou, E. (2008). Relationship between Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) and Skill Concepts Acquisition and Retention. *Physical Educator, 65*(3), 134-145.

Federação Portuguesa de Basquetebol. (2016). Regras Oficiais de Basquetebol 2014. Consult. 29 Março 2016, disponível em

http://www.fpb.pt/fpb_zone/portal/img/home_317/fotos/12109014537140 1150600320251214.pdf

González-Víllora, S., García-López, L. M., & Contreras-Jordán, O. R. (2015). Decision making and skill development in youth football players / Evolución de la toma de decisiones y la habilidad técnica en fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 15*(59), 467-487.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2 ed.). Champaign: Human Kinetics.

Newell, K. M., Liu, Y. T., & Mayer-Kress, G. (2003). A dynamical systems interpretation of epigenetic landscapes for infant motor development. *Infant Behavior and Development, 26*(4), 449-472.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 231.

Pinto, A. d. C. (1987). *Percepção, aprendizagem e memória*. Porto: Edição do Autor.

Pinto, A. d. C. (1992). *Temas de memória humana*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Sousa, R. L. d. (2015). *Raquel quer ser Professora de Educação Física: As vivências em contexto de prática de ensino supervisionada que a levaram a concretizar esse sonho*. Porto: Raquel Lima de Sousa. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Utley, A., & Astill, S. (2008). *Motor control, learning and development*: New York : Taylor & Francis.

Wong, A. W. K., Whitehill, T. L., Ma, E. P. M., & Masters, R. (2013). Effects of practice schedules on speech motor learning. *International Journal of Speech-Language Pathology, 15*(5), 511-523.

Yong Hyun, K., Jung Won, K., & Myoung Hee, L. E. E. (2015). Effectiveness of motor sequential learning according to practice schedules in healthy

adults; distributed practice versus massed practice. *Journal of Physical Therapy Science, 27*(3), 769-772.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Chega o momento de concluir o meu testemunho acerca da experiência no EP e são sentimentos contraditórios que me acercam. Por um lado, um enorme orgulho e satisfação por terminar a minha formação inicial, por outro, começa já a fazer-se sentir uma saudade dos momentos de alegria, de conquista, de sucesso e, por estranho que pareça, de dificuldade. De facto, foi nos momentos de dificuldade que pude realmente ficar a saber daquilo que sou capaz. Foram as dificuldades que me permitiram transcender e tornar-me melhor e mais forte. Sei, contudo, que as dificuldades não vão ficar por aqui… e ainda bem, pois são elas que munem de valor as nossas vitórias.

Uma das dificuldades iniciais que afrontou no início do EP foi o facto de ainda não me sentir professor. Talvez por excesso de humildade, pensava para mim próprio que os alunos iriam olhar para mim como alguém ainda sem capacidade para os liderar uma vez que ainda não tinha terminado a minha formação. Esta dificuldade originou a que sentisse dificuldades em controlar a turma, porém, com a ajuda e o apoio do PC, ultrapassei esta dificuldade e comecei a sentir-me mais professor e menos estudante.

A exigência do PC em que os “estagiários” fossem tratados como colegas, estimulando também a nossa intervenção e participação nas diversas atividades, discussões, não só de NE, mas também nas reuniões de Grupo de EF e de Conselho de Turma e até nas conversas informais e momentos de confraternização, modificaram a imagem que eu tinha de mim próprio. A este respeito, Batista e Queirós (2013) referem que o EE torna-se membro da comunidade educativa, conhecendo os contornos da profissão, quando é inserido nos espaços reais. Foi a partir deste momento que comecei a “viver a escola” e a não me sentir pressionado pelo medo de errar. Não quero com isto dizer que deixei de me sentir nervoso nos momentos precedentes ao início da aula e, muito menos, que me tornei menos preocupado com a tarefa de ensinar. Aliás, o nervosismo antes de iniciar a aula foi uma constante ao longo de todo o EP, contudo, a partir do momento em que os alunos começavam a chegar ao

local da aula, talvez por quererem sempre partilhar alguma novidade e me levarem a esquecer o nervosismo, sentia-me confortável na pele de professor.

Tal como refere Batista (2014), são as tarefas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, as interações que se estabelecem com os alunos que mais marcam os EE. Segundo a mesma autora, os alunos são o centro do investimento dos EE, portanto, as minhas decisões foram sempre tomadas com base nas necessidades dos meus alunos. Se o contexto fosse diferente, certamente que as minhas decisões tinham sido outras e o resultado do meu EP teria sido completamente diferente. Não existem decisões totalmente certas nem totalmente erradas, existem sim contextos que exigem tomadas de decisão conscientes e refletidas. Uma boa decisão num contexto pode não o ser num contexto diferente. Como tal, procurei sempre orientar as minhas decisões no sentido de promover o sucesso dos meus alunos. Neste sentido, a reflexão surge como instrumento essencial na execução desta tarefa, pois é nela e através dela que imaginamos como será ou recordamos como foi a nossa ação.

O facto de ter estado envolvido no Desporto Escolar e na Direção de Turma facilitou a minha adaptação à cultura da escola e permitiu uma melhor compreensão do contexto em que estava inserido. Ao ter uma participação ativa no DE, pude sentir o significado que a ginástica tem na comunidade educativa. Já o acompanhamento da DT permitiu-me recolher mais informações sobre os meus alunos, sobretudo relativamente ao seu desempenho académico e ao seu contexto familiar, de forma a adequar a minha atuação perante cada um deles.

Para além disso, também os professores com quem convivi e partilhei dúvidas, tiveram um papel importante na minha ação pedagógica. A aplicação de estratégias por eles sugeridas ou o facto de não me rever em algumas delas, contribuíram para formação da minha identidade enquanto professor. Todavia, considero que este processo nunca ficará finalizado porque os contextos serão sempre diferentes e, consequentemente, as minhas opções/decisões serão sempre diferentes.

Desta forma, a elaboração deste RE possibilitou o relato daquelas que considerei serem as aprendizagens, vivências, dificuldades e inseguranças mais marcantes ao longo do meu EP.

A possibilidade de vivenciar a minha prática pedagógica numa escola que me marcou enquanto aluno, tornou este desafio mais aliciante e prazeroso. O contacto com pessoas que tinham sido meus professores e agora foram meus colegas, as sensações múltiplas vividas no ambiente de aula e fora de aula, a capacidade para entender algumas atitudes dos alunos por também tê-lo sido há pouco tempo e a dificuldade em entender outras por não me rever nas mesmas, a alegria por conseguir ensinar os alunos a realizarem coisas que até então julgavam não conseguir e a frustração de, por vezes, não o conseguir, são recordações que guardarei para sempre.

O culminar deste EP torna-se, simultaneamente, na possibilidade de iniciar o sonho de ensinar e partilhar a minha experiência através de algo que sempre me fascinou, a EF e o Desporto. Digo “possibilidade” de iniciar o sonho porque reconheço que o atual panorama do ensino não é motivador e, muito provavelmente, ficarei impedido de lecionar em contexto de escola por algum tempo. Não sei o que o futuro me reserva, contudo, posso garantir que a minha ligação ao Desporto será mantida. Assim, as minhas perspetivas futuras mais imediatas, baseiam-se na aquisição de experiência na área do Desporto, onde tentarei continuar a minha formação enquanto treinador de futebol, sempre na expectativa de conseguir uma colocação numa escola que se reveja numa política de promoção da disciplina de EF

6. Referências Bibliográficas

AESAS. (2016). Escola Secundária Alberto Sampaio. Consult. 24 Março 2016, disponível em http://www.esas.pt/

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 91-114). London: SAGE.

Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso doestágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-225). Porto: Editora FADEUP.

Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education, and Society, 8*, 179-197.

Barros, I. M. d. C. (2012). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de Educação Física*. Porto: Irene Maria da Costa Barros. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.

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

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.

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

Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto: Perspectivas e problemáticas* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, I*(I), 73-81.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 1*(18), 5-8.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: Editora FADEUP.

Cardoso, M. I. d. S. T. (2014). *A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática*. Porto: Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*(2).

Crum, B. J. (1993a). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *National Association for Physical Education in Higher Education, 45*, 339-356.

Crum, B. J. (1993b). *A Critical Review of Competing PE Concepts*: Insitute for Social Research, Tilburg University.

Crum, B. J. (2012). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health, 2*(3), 53-64.

Ferreira, F. I. d. S. (2003). *O estudo do local em educação : dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Fernando Ilídio da Silva Ferreira. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade do Minho.

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(1), 171-204.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232.

Gomes, C. A. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas / Power, authority and institutional leadership at school and in the classroom: classic sociological perspectives / Poder, autoridad y liderazgo institucional en la escuela y en la clase: perspectivas sociológicas clásicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*(63), 235.

Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto: Perspectivas e problemáticas* (pp. 165-263). Lisboa: Livros Horizonte.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Hastie, P. A. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*(1), 62-73.

Hewson, P., & Hewson, M. (1989). Analysis and Use of Task for Identifying Conceptions of Teaching Science. *Journal of Education for Teaching, 15*(3), 191-209.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control : Concepts and applications* (9 ed.). New York: McGraw-Hill.

Marques, D. F. A., & Reis, P. G. R. d. (2011). *A entrada na profissão docente : Contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada a Instituto de Educação Física da Universidade de Lisboa.

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

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.

Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Paixão, F., & Jorge, F. R. (2014). Formação de Professores do Ensino Básico: abertura do Estágio a contextos não formais de Educação. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 41-58). Porto: Editora FADEUP.

Postic, M., & Ketele, J.-M. d. (1988). *Observer les situations éducatives* (1 ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na*

(re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Reina, M. (2013). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida…. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 85-89). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). St. Louis: Mosby.

Rink, J. E. (1996). Effective instruction in physical education In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.

Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (Vol. 39, pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Siedentop, D. (1994). *Sport education : quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998a). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (1998b). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69*(4), 18-20.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113-141). Porto: Editora FADEUP.

Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista Paulista de Educação Física, 12*(2), 107-114.

Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 13*(49), 435-451.

Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 59-81.

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

Zenhas, A. M. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Armanda Martins Zenhas. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade do Minho.