



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A complexa construção do puzzle “ser 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.

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Cláudia Sofia Moreira da Silva Azevedo Calçada

Porto, setembro de 2016

Ficha de Catalogação:

Calçada, C. S. M. S. A. (2016). *A complexa construção do puzzle “ser professor”*. Porto: C. Calçada. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, AUTOSCOPIA, ENSINO-APRENDIZAGEM

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por me apoiar em todas as decisões.
Ao meu irmão, por questionar todas as minhas escolhas e me ajudar a
solidificar as minhas convicções.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, a que sempre fez tudo para que nunca me faltasse nada, pelo apoio incondicional, por me proporcionar as condições para que chegasse até aqui e lutasse pelos meus sonhos. Por ter percebido o meu gosto precoce pelo desporto, por nunca me ter impedido de fazer o que mais gostava, por começar a gostar de ver os meus jogos e a importar-se com os mesmos. Obrigada por tudo.

Ao meu irmão, por ser tão diferente de mim, por questionar as minhas escolhas e me ajudar a ter a certeza das mesmas, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis e por todos os truques informáticos que salvaram os meus trabalhos académicos.

À FADEUP e aos professores desta casa, pelo entusiasmo contagiante e pelos conhecimentos transmitidos. Obrigada por aumentarem o meu gosto pelo desporto em geral e pela profissão docente em particular.

À professora Paula Queirós, por ser um exemplo de profissionalismo e sensibilidade pedagógica, pelo acompanhamento cuidado e personalizado, pela orientação profissional mas também humana. Pela paciência e incentivo na reta final, por me tranquilizar e me ajudar a optar pelo melhor.

Ao professor Fernando Cardoso, pelo carinho, pela confiança depositada, pelos momentos partilhados repletos de experiência, por despertar a minha curiosidade, por me dar oportunidade para escolher e por em prática as minhas ideias, por me fazer sentir livre e responsável pelo meu percurso sem nunca se ausentar.

Ao núcleo de estágio, por me terem acompanhado nesta etapa exigente, por todos os momentos partilhados, pelas viagens repletas de carros amarelos que nos tornaram próximos e amigos, pela troca de experiências, por me fazerem sentir parte integrante do estágio de cada um.

Aos alunos do 11º ano, por terem sido os melhores que poderia ter, pela amizade, pelo respeito mútuo, pela personalidade especial de cada um, por me mostrarem como é bom trabalhar com pessoas, por me fazerem feliz durante todo o ano. Por serem exatamente como são, por me proporcionarem a melhor experiência dos últimos anos. Um enorme obrigado.

Aos alunos do 6º ano, por me fazerem recordar a minha infância, por me rever na sua inquietude e vontade de experimentar tudo a toda a hora, por todos os abraços apertados e os *sprints* nos corredores da escola só para me dar um beijinho, pelas perguntas indiscretas e pelo elogios que me faziam derreter de orgulho por os ter.

À Margarida M., à Filipa e à Margarida O., pela amizade, pelo apoio incondicional durante o meu percurso académico, pelas conversas, pelas gargalhadas desmedidas, pelas horas que partilhamos na faculdade e por todos os momentos marcantes que fortaleceram a nossa amizade.

À Ana Alexandra, por ser a pessoa mais presente na minha vida de estudante universitária, por partilhar comigo o 7996 durante 4 anos e meio, pela preocupação, pela amizade de coração, pelo colo nos dias maus e os “xis corações” sem motivo, pelos bolos de chocolate e pela companhia ao jantar.

Ao Anthony, por ser um pilar, pela capacidade de ser a pessoa mais distante fisicamente mas a mais presente nos meus dias, por todas as palavras de conforto, por acreditar sempre nas minhas capacidades quando eu mesma duvidava, por todos os fins de tarde perguntar “como correu hoje a escola?”, pela paciência e atenção com que ouviu todas as histórias do estágio, no fundo, por estar “presente” no ano mais importante.

A todos eles, um enorme obrigado!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1. APRESENTAÇÃO DA ESTUDANTE ESTAGIÁRIA	3
2.2. AS EXPECTATIVAS CRIADAS E A CONFRONTAÇÃO COM A REALIDADE	5
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	9
3.1. ENTENDIMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL	9
3.2. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	11
3.3. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3	13
3.4. A ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO	15
3.4.1. Recursos Materiais - Os dois lados da moeda	17
3.5. O QUE RODEIA E ONDE SE INSERE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	22
3.6. OS ALUNOS: O “EPICENTRO” DO PROCESSO EDUCATIVO	25
3.6.1. A turma de 11º ano	25
3.6.2. A turma de 6º ano	27
3.7. O NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	30
3.8. O PROFESSOR COOPERANTE	31
3.9. A PROFESSORA ORIENTADORA.....	34
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	39

4.1.	ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	39
4.1.1.	Conceção do ensino	39
4.1.1.1.	Análise dos documentos centrais.....	40
4.1.1.2.	Análise dos documentos locais	44
4.1.2.	Planeamento.....	45
4.1.2.1.	Nível Macro: Plano Anual.....	47
4.1.2.2.	Nível Meso: Unidade Didática	49
4.1.2.3.	Nível Micro: Planos de Aula	53
4.1.3.	Realização do Processo Educativo	57
4.1.3.1.	A ânsia do primeiro contacto e as primeiras impressões	57
4.1.3.2.	Relação pedagógica professor-aluno.....	58
4.1.3.3.	Controlo da turma – a adoção de uma postura adequada	62
4.1.3.4.	Organização e gestão da aula (tempo, alunos, espaço e material)	66
4.1.3.5.	Processo de instrução.....	70
4.1.3.6.	Demonstração.....	74
4.1.3.7.	Feedback	76
4.1.3.8.	Questionamento.....	81
4.1.3.9.	Modelos instrucionais utilizados.....	84
4.1.4.	Avaliação	90
4.1.4.1.	Avaliação criterial e normativa	92
4.1.4.2.	Avaliação diagnóstica	94
4.1.4.3.	Avaliação formativa.....	95
4.1.4.4.	Avaliação sumativa	96
4.2.	ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	99
4.2.1.	Atividades da Escola	99
4.2.1.1.	Corta mato escolar.....	99
4.2.1.2.	Corta mato do concelhio	102
4.2.1.3.	Corta mato distrital	103
4.2.2.	Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio	104
4.2.2.1.	Torneio de voleibol.....	104
4.2.2.2.	Dia Fitness	106

4.2.2.3. Parque Azurara – Dia de desportos de aventura	107
4.2.3. Desporto Escolar – Futsal	109
4.2.4. Direção de Turma	114
4.2.4.1. Conselhos de turma	116
4.2.4.2. Reuniões com os Encarregados de Educação	118
4.3. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	119

5. O CONTRIBUTO DAS IMAGENS DE VÍDEO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPETIVA DOS ALUNOS 125

5.1. RESUMO	125
5.2. INTRODUÇÃO.....	126
5.3. REVISÃO DA LITERATURA	127
5.3.1. Problema do estudo.....	129
5.4. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	130
5.5. METODOLOGIA	131
5.5.1. Participantes	131
5.5.2. Enquadramento metodológico.....	131
5.5.3. Caracterização do trabalho desenvolvido.....	132
5.5.4. Recolha de dados.....	134
5.5.4.1. Entrevistas semiestruturadas.....	134
5.5.4.2. Notas de campo.....	135
5.5.5. Análise de dados	137
5.5.6. Confiabilidade.....	138
5.6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	139
5.6.1. Gravação e visualização das próprias imagens durante as aulas	139
5.6.2. Visualização de vídeos técnicos disponíveis na internet	148
5.6.3. Visualização de vídeos em <i>slow motion</i> e velocidade normal	152
5.6.4. Cuidados que o professor deve ter na utilização do vídeo	153
5.7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	157

5.7.1. As vantagens e as desvantagens que os alunos percebem na visualização das próprias imagens para o seu processo de aprendizagem.....	157
5.7.2. A percepção dos alunos acerca do contributo da visualização de vídeos técnicos disponíveis na internet para o seu processo de aprendizagem	159
5.7.3. A percepção dos alunos acerca dos cuidados que o professor deve ter na utilização de vídeos durante as aulas de Educação Física, de modo a potenciar o vídeo como recurso pedagógico e influenciar o envolvimento dos alunos nas atividades letivas.	160
5.8. CONCLUSÕES.....	162
5.9. REFLEXÃO PESSOAL SOBRE O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO.....	163
5.10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS	169
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
8. ANEXOS.....	XXI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Plano Anual do 11 ^o ano.....	49
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – PRÉMIOS AUTOCONSTRUÍDOS	XXI
ANEXO II – CARTAZ DO TORNEIO DE VOLEIBOL	XXII
ANEXO III – CARTAZ DO DIA <i>FITNESS</i>	XXIII
ANEXO IV – CONSENTIMENTO INFORMADO	XXIV

RESUMO

O Relatório de Estágio é um documento que visa espelhar o ano de Estágio Profissional e caracteriza-se pelo seu conteúdo único e pessoal, uma vez que nele se relatam as experiências e vivências particulares do Estudante-Estagiário, inserido num contexto escolar específico, onde o seu percurso académico universitário parece chegar ao fim. O Estágio Profissional é então considerado o apogeu da formação inicial, onde o Estudante-Estagiário é confrontado com a realidade profissional, sendo convidado a agir em conformidade com os saberes teóricos adquiridos ao longo da formação académica e os saberes práticos advindos da atuação pedagógica. Neste sentido, o presente relatório visa um relato crítico e reflexivo acerca das diversas aprendizagens alcançadas, dos problemas encontrados, das estratégias adotadas e dos resultados obtidos, que tiveram lugar na Escola Secundária de Rio Tinto. O Relatório de Estágio encontra-se organizado em seis capítulos: (1) Introdução – onde é dada a conhecer a estrutura do documento; (2) Enquadramento Pessoal – apresentação do meu percurso académico e desportivo, os motivos que me fizeram seguir esta área e as expectativas em relação ao estágio profissional; (3) Enquadramento da Prática Profissional – caracterização do contexto de realização do estágio; (4) Realização da Prática Profissional – descrição da minha prática pedagógica em função das três áreas de desempenho: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Área 3 - Desenvolvimento Profissional; (5) Estudo de Investigação – tendo como tema: “O contributo das imagens de vídeo para o processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física: a perspetiva dos alunos”; (6) Conclusões e Perspetivas Futuras - balanço final do Estágio Profissional e ambições para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, AUTOSCOPIA, ENSINO-APRENDIZAGEM

ABSTRACT

The Practicum Report is a document that seeks the reflection of the Professional Practicum year and it's characterized by his unique and personal content, because it contains the experiences and particular involvement of the student-trainee, inserted in a specific school context where his academic route seems to end. The Professional Practicum is considerate the apogee of the initial formation, where the student-trainee is confronted with the professional reality, being invited to act in conformity with the theoretical knowledge purchased along the academic training and the practical know-how arising from the pedagogical actions. Therefore, this report seeks a critical and reflexive narration about the various learnings achieved, the problems encountered, the strategies adopted and the results obtained, that occurred in Escola Secundária de Rio Tinto. The practicum report is organized in six chapters: (1) Introduction – where the document structure appear; (2) Personal Dimension – a presentation of my academic and sportive career, the reasons why I choose this area and the expectations related with the Professional Practicum; (3) Framework for Professional Training – characterization of the context where the Professional Practicum where realized; (4) Achievement of the Professional Training – description of my professional training based on three performance areas: Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, Area 2 - Participation in School and Relations with the Community and Area 3 - Professional Development; (5) Research Study – with the theme “The contribution of video image for the learning process in Physical Education Class – the students perspective”; (6) Conclusions and Future Perspectives – a final balance of the Professional practicum and future ambitions.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, REFLEXION, AUTOSCOPY, TEACHING-LEARNING

LISTA DE ABREVIATURAS

- AD – Avaliação Diagnóstica
- AF – Avaliação Formativa
- AS – Avaliação Sumativa
- CA – Critérios de Avaliação
- DE – Desporto Escolar
- DT – Diretor de Turma
- E/A – Ensino-aprendizagem
- EC – Escola Cooperante
- EDE – Encarregado de Educação
- EE – Estudante Estagiário
- EF – Educação Física
- EP – Estágio Profissional
- ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto
- FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
- MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MID – Modelo de Instrução Direta
- NE – Núcleo de Estágio
- PA – Planificação Anual
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PC – Professor Cooperante
- PEE – Projeto Educativo da Escola
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PFI – Projeto de Formação Individual
- PNEF – Programa Nacional de Educação Física
- PO – Professora Orientadora
- RE – Relatório de Estágio
- RI – Regulamento Interno
- TGfU – Teaching Games for Understanding

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tendo como propósito relatar a experiência pedagógica ímpar vivenciada pela Estudante-Estagiária (EE), no ano letivo 2015/2016, na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT).

A elaboração do RE e a Prática de Ensino Supervisionada (PES) são as duas componentes da Unidade Curricular (UC) do EP, sendo orientada por uma Professora Orientadora (PO) e um Professor Cooperante (PC). O EP foi realizado em Núcleo de Estágio (NE), constituído por três estagiários, o PC e a PO. Neste sentido, o desenvolvimento profissional teve por base o trabalho colaborativo em comunidade de prática, onde os seus intervenientes partilham preocupações e interesses comuns com vista ao sucesso educativo.

Ao longo do ano letivo fui responsável por uma turma de 11^o ano (turma residente) e uma turma de 6^o ano (turma partilhada). Na turma partilhada, o processo de planeamento, realização, reflexão e avaliação ocorreu em parceria com os colegas de estágio e com o PC. O EP não diz apenas respeito à lecionação das aulas, muito pelo contrário, o trabalho mais exigente, na minha opinião, encontra-se em todas etapas que antecedem e precedem a realização prática, onde a reflexão surge com enorme destaque na melhoria das práticas pedagógicas, tornando o EE mais autónomo e competente. Para além da lecionação, a minha participação na escola estendeu-se ao Desporto Escolar (DE), mais propriamente ao acompanhamento da equipa de futsal masculino, aos torneiros e atividades desportivas organizadas pela escola, nas quais procurei dar o meu contributo e ajudar na dinamização das mesmas. Para além das atividades desportivas, a minha relação com a comunidade escolar teve lugar em conversas informais e em reuniões de grupo disciplinar e conselhos de turma.

As minhas expetativas iniciais passavam por ser capaz de proporcionar aprendizagens significativas nos alunos, estabelecer uma relação pedagógica ótima e desenvolver a minha identidade profissional no real contexto de ensino.

O presente documento espelha o meu ano de EP e caracteriza-se pelo seu conteúdo único e pessoal, uma vez que nele se relatam as minhas experiências e vivências particulares. Por esse motivo, o RE encontra-se escrito na primeira pessoa e organiza-se segundo seis capítulos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, onde pretendo dar a conhecer a sua estrutura e os temas retratados. No segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal”, descrevo o meu percurso académico e desportivo, saliento os motivos que me fizeram seguir esta área e as expetativas em relação ao EP. No terceiro capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, apresento o meu entendimento do EP e da escola como instituição, descrevo e caracterizo a escola cooperante (EC), os alunos, o NE, o PC e a PO. O quarto capítulo diz respeito à “Realização da Prática Profissional” e está organizado segundo as três áreas de desempenho: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, que contempla a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação, a Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade, que engloba todas as atividades realizadas na comunidade educativa e Área 3 - Desenvolvimento Profissional, onde evidencio o papel determinante da observação, reflexão e investigação como alicerces fundamentais do meu desenvolvimento profissional. Segue-se o quinto capítulo, o estudo de investigação, “O contributo das imagens de vídeo para o processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física: a perspetiva dos alunos”. Por último, tem lugar o capítulo designado “Conclusões e Perspetivas Futuras”, no qual faço um balanço final do ano de estágio e exponho as minhas ambições para o futuro.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

“Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (Nóvoa, 2009, p. 6).

Partido do princípio que as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (Nóvoa, 2009), faz todo o sentido iniciar o RE pelo capítulo do enquadramento pessoal, no qual procurarei dar a conhecer as minhas principais características e expectativas, relatando algumas etapas marcantes que me fizeram chegar até aqui. Afinal, é em função das nossas vivências que delineamos o nosso caminho e graças a elas que nos tornamos naquilo que somos.

2.1. Apresentação da estudante estagiária

Dizer como aqui cheguei sem explicar por onde vim, tira o encanto a qualquer história, até mesmo à mais banal.

Chamo-me Cláudia Sofia Moreira da Silva Azevedo Calçada e comecei a escrever a minha história no dia 17 de Abril de 1993. Sou natural de Felgueiras, concelho pertencente ao distrito do Porto, e lá vivi até aos meus 18 anos de idade. Tive a felicidade de viver a infância numa época em que a rua era, ainda, um local seguro para brincar, onde qualquer material e terreno era propício a atividades diversas. Desde que me lembro de mim, sempre fui uma criança bastante ativa – a minha avó materna dizia que tinha “bichos-carpinteiros” - e não precisava de grandes brinquedos para me entreter, pois aquilo que me fascinava era a liberdade de movimentos e sensações que o corpo tinha para me oferecer. Bem antes de entrar para a escola, o convívio com o meu irmão e com os primos mais velhos ofereceu-me a possibilidade de contactar com várias atividades relacionadas com modalidades desportivas, sendo o futebol praticado

na rua de paralelos atrás da casa dos avós, onde o portão da garagem era a baliza, que despoletou o interesse para aquele que hoje é o meu desporto de eleição.

Assim que entrei para a escola, o intervalo era o momento mais aguardado do dia, onde acompanhava as amigas no salto à corda e os amigos no futebol de 20 contra 20. Ali havia espaço para todos e foi no pátio da escola que adquiri os primeiros valores relacionados com o jogo: a inclusão, o respeito pelo outro, o companheirismo e a tolerância com os menos hábeis. À medida que fui crescendo a minha ligação com o desporto intensificou-me, inicialmente através das aulas de EF e a participação nas atividades desportivas inerentes ao plano anual de atividades, nomeadamente o corta-mato escolar, os torneios interturmas e o DE (andebol, ténis de mesa e futsal), e mais tarde pelo ingresso no Futebol Clube de Felgueiras, onde iniciei a minha prática desportiva federada no futebol. O desporto incutiu-me disciplina, perseverança, respeito, superação, competição e tolerância. O desporto ofereceu-me base para construir o meu “eu” e me reger por muitos dos valores por ele elevados.

O principais motivos que me levaram a tomar a decisão, para mim, mais importante dos últimos anos, seguir rumo à FADEUP, deve-se aos momentos especiais e às aprendizagens que o desporto me proporcionou, aos 8 anos da disciplina de EF e o gosto pela mesma e aos professores exigentes e marcantes que fizeram parte do meu percurso escolar e que me influenciaram de modo muito forte, uma vez que os via como modelos a seguir. Não havia outra opção se não seguir o desporto, não seguir aquilo que nos move e realmente nos apaixona.

Felizmente, ingressei na minha primeira opção, o que me levou a ter outra morada durante os últimos 5 anos. Rapidamente entendi o porquê da grandeza falada sobre esta instituição de ensino, e como aluna da casa acredito que a sua grandiosidade não se finda nas excelentes condições físicas que detém, mas sim nas condições que oferece a nível humano, tanto os professores, como funcionários, como colegas de curso com quem tive o prazer e sorte de me cruzar. Em 2014 conclui a Licenciatura em Ciências do Desporto e de seguida entrei no segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de

EF. Durante todo o meu percurso académico fui capaz de conciliar a prática desportiva com os estudos, permitindo-me continuar a jogar futebol no meu clube, assim como representar a UP nos últimos 5 anos, na modalidade de futebol de 7, tanto nos campeonatos nacionais como nos europeus universitários, nos quais já tive oportunidade de saborear o lugar mais alto do pódio. O primeiro ano de mestrado foi fulcral para aumentar a confiança na decisão tomada em rumar a este mestrado e assim que chegaram as práticas pedagógicas nas escolas cooperantes, o querer ser professora de EF falou mais alto. As dúvidas apenas se camuflavam nas incertezas da realidade que iria encontrar na escola, no verdadeiro local da prática, e agora que passei por esse local, tenho a certeza que fiz a melhor escolha.

E assim foi o meu caminho até hoje!

2.2. As expectativas criadas e a confrontação com a realidade

Algures no meu Projeto de Formação Individual (PFI) escrevi: *“Apesar de algumas histórias assustadoras e outros tantos contos de fadas sobre o estágio pedagógico, levo comigo o entusiasmo e a motivação para encarar a realidade que me espera”*. A criação de expectativas sobre o EP começou bem antes da sua aproximação, talvez essa construção tenha sido desencadeada pelas variadas opiniões que escutei sobre a escolha do mestrado de ensino e as histórias e sensações que o último ano, nomeadamente o EP, trazia àqueles que nele integravam. Embora as incertezas e os receios pairassem de forma natural, sabia que este era o único caminho a seguir em direção à realização profissional: ser professora de EF.

Com o aproximar da entrada na profissão torna-se impossível não criar expectativas sobre o que nos espera e meses antes da minha estreia no EP imaginei muito cenários. Como seria a escola, as condições, o pessoal docente e não docente, os alunos, a minha turma, o PC e PO, os meus colegas de NE, a minha adaptação e atuação na dupla condição de aluna-professora.

Em relação à escola esperava que a mesma oferecesse condições ótimas para a realização da prática pedagógica, quer a nível de espaços, quer a nível

de materiais, uma vez que se tratava de uma instituição de ensino recentemente remodelada. No primeiro dia que visitei as infraestruturas constatei que as questões físicas e materiais não seriam um entrave ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade, tendo ao meu dispor recursos materiais que me permitisse promover um ensino de qualidade.

Uma das grandes expectativas prendia-se ao facto de estar pela primeira vez do outro lado, do lado do professor. Ser professora, sentir-me professora. Ser capaz de proporcionar aprendizagens significativas nos alunos. Gerir espaços, tempo e pessoas. Lidar com problemas, imprevistos e insucessos. Saber planear, observar, avaliar, ajudar e refletir para melhorar. Aprender a ser professora em todos os sentidos, dentro e fora do pavilhão. Talvez tenha sido neste ponto que a concretização das expectativas mais se efetivou. Acredito que o meu crescimento enquanto profissional ao longo do ano me permitiu atuar em conformidade com os padrões de exigência profissional, levando-me a ser parte integrante e importante no processo de ensino-aprendizagem (E/A) desenvolvido junto dos alunos. Considero que fui capaz de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos na faculdade e no seio escolar, promovendo um ensino de qualidade e ajustado ao contexto encontrado. Julgo ter sido professora no real sentido da palavra, sendo que as minhas preocupações não se esgotaram na transmissão de conhecimentos desportivos, mas na formação holística de cada um, respeitando as suas diferenças e capacidades, mostrando-lhes o caminho mas não os obrigando a caminhar, no fundo ajudá-los a ser autónomos e responsáveis pelas suas escolhas, a ser criativos e emancipados.

Além do trabalho mais individual que a profissão docente acarreta, a partilha e convivência com o pessoal docente e não docente também foi alvo de reflexão. Desejava e fui capaz de me integrar rapidamente e ao longo do tempo me sentir, cada vez mais, parte integrante na comunidade escolar, dando o meu contributo para a dinamização da escola através da participação em atividades escolares, reuniões, visitas de estudo e DE.

O EP é sinónimo de aulas e de alunos e era aqui que se encontrava outra das grandes expectativas. Os alunos, indivíduos únicos, com diversas aspirações, comportamentos, personalidades, motivações e competências. Imaginava como

seria a minha turma, como seria capaz de me adaptar a cada individualidade, como iria ser recebida, como seria a relação professor-aluno e o ambiente da aula. Felizmente, tanto a turma de 11º como de 6º ano foram melhores do que fui capaz de idealizar. A relação estabelecida foi tanto de amizade como de respeito, resultando numa relação ótima de professor-aluno que culminou em horas de aula agradáveis e altamente profícuas a nível de aprendizagens. O distanciamento entre professor e aluno foi mantido nas proporções ideais, permitindo estabelecer uma relação de confiança e suporte mútuo.

Conhecer aqueles que fariam parte dos meus dias e que em parceria desempenhariam um papel fundamental no meu processo de aprendizagem era uma das maiores preocupações. Perspetivava que os colegas de NE fossem agradáveis, responsáveis, cooperativos e, sobretudo, pessoas com potencial para chamar de amigos. Para minha satisfação não fugiram muito às minhas expectativas e em conjunto percorremos um caminho longo, exigente e bastante apoiado. Quanto à supervisão do EP, quer por parte do PC como da PO, era algo que me deixava apreensiva e preferi não criar muitas expectativas com receio que resultassem em ideias desajustadas e levassem a uma certa desilusão. Talvez tenha sido a melhor surpresa dentro das coisas que não poderia escolher. Destaco a importância do PC e da PO na construção da minha identidade profissional, assim como o acompanhamento e orientação diária durante o EP. Foram dois pilares essenciais, onde através da sua exigência e espírito crítico me permitiram desenvolver ferramentas reflexivas e potenciar a minha capacidade de resposta no processo de E/A.

Em suma, o entusiasmo e ânsia de alcançar o sonho fez-me perspetivar aquele que seria o ano mais marcante da minha vida académica. *“Espero surpreender pela positiva aqueles que me irão acompanhar, mas, acima de tudo, espero superar-me”*¹. Talvez sejamos mesmo do tamanho dos nossos sonhos, talvez só nos falte concretizá-los para acreditar nisso.

¹ Frase utilizada no PFI.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Entendimento do Estágio Profissional

O EP corresponde à última etapa da formação inicial de professores, constituindo-se num dos momentos mais importante da construção da profissão docente. De acordo com o 2º artigo do regulamento da unidade curricular, “*o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*” (Matos, 2014b, p. 2). A meu ver, o EP é um processo de formação altamente complexo, durante o qual se estabelece uma ponte entre duas instituições de ensino, a universidade e a escola, desafiando o EE a viver na dupla condição de estudante-professor e a criar uma relação simbiótica entre a teoria e a prática, tendo de recorrer aos saberes anteriormente adquiridos e à sua mobilização para a realização da prática pedagógica.

O momento de entrada na profissão é frequentemente descrito como o “choque com a realidade” (Queirós, 2014), devido à confrontação com a realidade educativa e a multiplicidade de papéis exigida aos professores iniciantes, resultando num turbilhão de sensações e emoções em consequência da forma intensa com que é vivido. No entanto, segundo Batista e Queirós (2015, p. 47) “*a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão, isto é no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma, no seio da comunidade docente, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais*”. Nóvoa (2009) espelha uma opinião semelhante ao afirmar que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, ou seja, defende que os futuros professores devem passar para “dentro” da profissão, com o intuito de adquirirem uma cultura

profissional, sendo que os professores mais experientes desempenham um papel central na formação dos mais jovens.

O facto de o EP se desenrolar no real contexto da prática, para além de expor o EE a problemas e exigências reais da profissão, permite que se estabeleçam relações próximas com os diversos intervenientes educativos (professores, alunos da turma, outros alunos, auxiliares educativos, pais, entre outros), havendo trocas de diferentes pontos de vista que promovem uma interação construtiva com a comunidade educativa, levando à construção e reconstrução da identidade profissional.

Segundo as normas orientadoras, o EP, também designado de projeto de formação, *“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”* (Matos, 2014a, p. 3). Para isto, no mesmo documento e em Batista e Queirós (2015), são definidas três áreas de desempenho que visam o desenvolvimento de competências profissionais que o EE terá de desenvolver para exercer a profissão de professor de EF, sendo elas: (i) Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; (ii) Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; (iii) Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

Sinteticamente, a área 1 engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, onde o EE tem de conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF. Na área 2 abrange atividades não letivas, tendo como objetivo a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Na área 3, pretende-se que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.

O EP pode ainda ser situado numa perspetiva legal, institucional e funcional. Em termos legais, rege-se por princípios presentes na legislação do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, que tem como premissas a obtenção de habilitação profissional para

a docência e para o grau de mestre (Batista & Queirós, 2015). Em termos institucionais o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, tendo lugar no segundo ano, incluindo a PES e a elaboração do relatório de estágio (Batista & Queirós, 2015). Por último, no que diz respeito a operacionalização do EP, a realização da PES ocorre numa escola cooperante, incluindo a escolha de um professor cooperante, um professor de EF experiente, que cumpra os requisitos mínimos impostos pela FADEUP (Batista & Queirós, 2015).

Em suma, esta é uma etapa fundamental na formação profissional de professores, marcada pela convergência dos saberes teóricos derivados do ano transato e dos saberes práticos provenientes da experiência docente na escola.

3.2. A escola como instituição

A escola enquanto instituição de educação é algo relativamente recente na história da humanidade. À medida que a sociedade foi evoluindo o homem teve a necessidade de se constituir verdadeiramente humano e a educação, no seu sentido mais remoto, tornou-se cada vez mais essencial. Hoje em dia, a escola assume-se como uma instituição na qual se efetivam processos educativos formais, em torno de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, visando o desenvolvimento das capacidades humanas, a preparação para a cidadania e o exercício de papéis sociais (Nadal, 2011).

A grande finalidade da educação e, conseqüentemente, da instituição escola passa por legitimar, formar e instruir o ser humano, consciencializá-lo enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade, que se insere numa determinada cultura, na qual tem os seus direitos e deveres. Num passado não muito longínquo, a escola estava circunscrita às famílias aristocráticas, famílias com estatuto privilegiado na sociedade e elevadas classes sociais - escola de elite - contudo, desde que ocorreu o fenómeno das escolas de massa a educação tomou outras proporções, ficando ao alcance de todos. A instituição escola tornou-se então mais inclusiva, alargando a escolarização para todas as

peças, promovendo a igualdade de acesso ao ensino, independentemente da raça, etnia, classe social, crenças religiosas entre outros fatores de discriminação. Anteriormente a este fenômeno, os alunos eram obrigados a adaptarem-se à escola e às suas regras, porém, as escolas de massas vieram inverter essa tendência, passando a ser a escola a ter de encontrar estratégias para se adaptar a toda a diversidade com que se depara na atualidade, fruto da multiculturalidade presente na comunidade estudantil.

Neste sentido, a escola circunscreve-se a uma instituição cultural onde é evidente o cruzamento de várias culturas. Tal como afirma Torres (2008) a escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, isto é, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar.

Importa salientar a existência de uma interação dialética entre a estrutura e a ação organizacional da escola, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída, uma vez que a ação humana é, simultaneamente, dependente das estruturas que a constroem, assim como produtora de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação (Torre, 2005). A escola possui muito mais do que a regulamentação legal ou as determinações burocráticas que lhe são impostas, ela constrói e reconstrói, as formas pelas quais essas determinações alcançam efeito no quotidiano, sendo tudo isso expresso na sua cultura (Souza, 2003). Neste sentido, entendemos que a escola é uma instituição da sociedade, a qual constrói a sua própria ação através do resultado de diversos conflitos entre as ideologias internas e externas, o que leva à emergência de uma determinada cultura escolar que a caracteriza no seu contexto local e temporal.

“Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura” (Carvalho, 2006, p. 3).

Se me desafiarem a atribuir significado à escola enquanto instituição, recorrendo a um pensamento sintético, considero que a instituição escola está

muito para além das suas estruturas físicas, o edifício escola apenas localiza e oferece um espaço com condições básicas para a ocorrência de fenómenos de interação, construção, reconstrução, transformação e, fundamentalmente, formação de pessoas, onde são transmitidos e criados ideais, crenças, valores morais e éticos, ultrapassando a barreira da instrução ao nível dos conhecimentos. A escola é uma instituição socialmente construída e culturalmente contextualizada, responsável pela formação holística de cada um, pois é na escola que as pessoas aprendem a ser pessoas no verdadeiro sentido da palavra, a ser um ser sociável, responsável, culto e emancipado.

3.3. Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3 teve a sua origem no dia 4 de Julho de 2012 e é constituído pelos Jardins de Infância de Baguim do Monte, do Baixinho, do Castro, de Entre-Cancelas, pela Escola Básica de 1º Ciclo com Jardim de Infância do Seixo, pela Escola do 1º Ciclo de Vale de Ferreiros, pelo Centro Escolar de Baguim, pela Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês e pela Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT). A ESRT é a sede do agrupamento e foi nesta instituição de ensino que concretizei o EP.

Este agrupamento tem uma população escolar que ronda os 3.000 alunos e oferece uma grande variedade de serviços de apoio educativo, dos quais destaco os serviços de psicologia e orientação, gabinete de apoio ao aluno, sala de integração e acompanhamento, mediação educativa, educação especial e centro de apoio a diferentes disciplinas. A oferta amplia-se ainda a diversos concursos, projetos, clubes e modalidades desportivas, onde o DE se manifesta com grande expressão pela variedade de opções que coloca ao dispor dos discentes, tais como: Voleibol Feminino, Basquetebol Masculino, Futsal Masculino, Ginástica Acrobática, Patinagem, Badminton, Natação, Tiro com Arco, Dança e Ténis. Das modalidades referidas a Ginástica Acrobática e a Patinagem realizam-se na Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês, a Natação nas Piscinas Municipais de Rio Tinto, e as restantes modalidades desportivas na ESRT.

Apesar de o meu percurso escolar ter tido lugar numa região um pouco distante desta nova realidade, mais concretamente em Felgueiras, acredito que as instituições de ensino que me permitiram chegar até aqui também fossem compostas por diversos apoios educativos, no entanto, enquanto discente, talvez por não ter, felizmente, a necessidade de recorrer a esses apoios, nunca me apercebi verdadeiramente da dimensão dessas ofertas. Graças à realização do EP no real contexto de ensino, hoje sou alguém consciente daquilo que a escola tem realmente para oferecer, sendo que a participação próxima e ativa no seio desta instituição educativa despertou a minha sensibilidade para a importância destas ofertas, no sentido de dar respostas apropriadas às exigências específicas transportadas por cada aluno. Mais do que nunca, ao longo deste ano pude constatar a heterogeneidade existente na comunidade estudantil, em particular acerca do nível de vida de cada aluno e das suas necessidades mais especiais, levando-me a perspetivar que a excelência de cada escola não se pode centrar apenas nos seus métodos de ensino e, conseqüentemente, nos resultados escolares, mas sobretudo na capacidade que cada escola apresenta para albergar e acompanhar de forma adequada cada aluno. Ou seja, na minha opinião, as escolas devem ser distinguidas também pela capacidade que detêm para agir em conformidade com cada individualidade, oferecendo meios e condições adequados para suprimir dificuldades e necessidades específicas, de modo a proporcionar uma equidade de oportunidades com vista ao sucesso escolar de cada um. Vivenciei alguns episódios em que profissionais da ESRT demonstraram preocupação em conhecer com maior profundidade determinado aluno, o seu modo de vida e tipo de suporte familiar, com o objetivo de desvendar causas de insucessos, problemas relacionais com colegas e professores, dificuldades de integração, assim como problemas em acompanhar as matérias de ensino nas diversas disciplinas, onde tudo era tido em conta para delinear estratégias que proporcionassem ao aluno as melhores condições de formação intelectual e pessoal. Estas procuras incessantes dos “porquês” ocorreram sobretudo nos conselhos de turma, reuniões com encarregados de educação (EDE), mas também durante conversas informais na sala de descanso de professores entre professores da turma. Por conseguinte, considero que na

ESRT, e acredito que assim seja nas restantes escolas do agrupamento, existe a verdadeira intenção de oferecer o melhor a cada um a todos os níveis, não dando como perdido aquele que em determinado momento possa parecer sem rumo ou sem hipótese de retomar o caminho certo. Acerca das ofertas desportivas deste agrupamento, vertente com a qual tive mais contacto, considero que este é um projeto educativo que deveria estar presente em qualquer instituição de ensino, pois para muitos alunos esta é a única oportunidade de praticar desporto, seja por dificuldades económicas familiares ou pela inexistência de clubes perto da sua residência.

Relativamente à organização de escolas em agrupamentos, considero que esta é uma forma de retirar maior partido de cada instituição de ensino e alargar o leque de ofertas e condições à comunidade estudantil local. Apesar de no 1º ano de mestrado ter sido incentivada a refletir sobre as implicações dos agrupamentos escolares na Unidade Curricular (UC) de Gestão e Cultura Organizacional da Escola, o facto de vivenciar a lógica de funcionamento dos mesmos, permitiu-me contextualizar e atribuir significado às minhas ideias, pois pude perceber na prática como se estabelecem efetivamente relações entre as escolas pertencentes ao agrupamento. Na minha ótica, o conceito agrupamento ultrapassa a definição legal e institucional, tendo uma finalidade prática e utilitária, sendo a organização de atividades extracurriculares, por exemplo o corta mato escolar, um exemplo disso.

3.4. A Escola Secundária de Rio Tinto

A ESRT localiza-se na freguesia de Rio Tinto, pertencente ao concelho de Gondomar, e é sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º3. Esta escola foi, há poucos anos, alvo de um processo de requalificação, no âmbito da intervenção Parque Escolar, reunindo, atualmente, ótimas infraestruturas propícias ao desenvolvimento de um processo educativo de qualidade. No ano letivo 2015/2016, a ESRT apresentava uma oferta educativa deveras variada, contanto com Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades) e Cursos

Profissionais (Técnico de Turismo, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores e Técnico Auxiliar de Saúde).

Apesar da ESRT se denominar de “secundária”, abarca também turmas do 2º e 3º ciclo de escolaridade, sendo constituída maioritariamente por discentes do ensino secundário. No que diz respeito ao 2º ciclo existem quatro turmas do 5º ano e quatro turmas do 6º ano. Quanto ao 3º ciclo existem quatro turmas do 7º ano, cinco turmas do 8º ano e seis turmas do 9º ano. Por último, relativamente ao secundário existem dezoito turmas de 10º ano, quinze turmas de 11º ano e treze turmas do 12º ano.

A escola apresenta excelentes condições físicas contemplando no edifício principal uma secretaria, uma biblioteca, um centro de recursos, um bar, um refeitório, uma loja escolar, uma zona polivalente, uma zona para os alunos, dois auditórios, uma zona destinada à direção da escola, uma sala de descanso de professores e uma sala de trabalho de professores. Os edifícios secundários, também designados de blocos, estão equipados a rigor para a lecionação de disciplinas ditas normais assim como disciplinas que carecem de material específico para lecionação das suas matérias de ensino (por exemplo: laboratórios de biologia/física e química).

Destinado à prática desportiva e, conseqüentemente, à lecionação da disciplina de EF, a escola conta com sete espaços: um pavilhão gimnodesportivo com bancada (G1, G2 e G3), um pavilhão de menores dimensões (G4) que incorpora uma sala de ginástica com espelhos (G5), um campo exterior multiusos (G6) e dois campos de ténis (G7). Ao nível do material desportivo, a escola encontra-se bem equipada, existindo material em quantidade e qualidade suficiente para a lecionação das diferentes modalidades que perfazem o currículo da disciplina.

Tendo em conta a quantidade de alunos que frequentam esta escola e as inúmeras atividades que se desenrolam ao longo do ano escolar, considero que a ESRT exhibe excelentes recursos físicos e humanos, os quais fornecem alicerces sólidos e adequados ao desenvolvimento de um trabalho geral de qualidade.

3.4.1. Recursos Materiais - Os dois lados da moeda

No decorrer da caracterização da ESRT, embora de forma superficial, fiz referência aos recursos materiais disponibilizados pela mesma, mostrando o meu agrado acerca das excelentes condições que a escola apresenta, podendo transpor essa satisfação para a minha sala de aula – o pavilhão. No entanto, à semelhança de uma moeda com as suas duas faces, os recursos materiais e a forma como eram geridos e organizados tiveram a sua disparidade, expressando-se em prós e contras ao longo do EP.

O pavilhão gimnodesportivo era o local mais antigo, mas muito espaçoso, era dividido em três espaços (G1, G2 e G3) e podiam ser lecionadas a maioria das modalidades, dispo de uma arrecadação bem apetrechada onde a falta de material nunca se evidenciou um problema, daí ser um espaço apetecível por muitos. Apesar do bom estado físico das estruturas e do material desportivo existente em quantidade e qualidade, em certas modalidades um terço de pavilhão revelava-se um espaço reduzido para uma turma, comprometendo a realização de situações de aprendizagem adequadas e a promoção de grande densidade motora.

“Como apenas tinha um terço de pavilhão, o primeiro exercício foi realizado em conjunto (sem haver divisão em clubes) de modo a que houvesse uma circulação única entre as duas tabelas, evitando assim filas de espera dentro dos clubes.”

Reflexão da aula de basquetebol, 27 de Maio de 2016, espaço G1

Contudo, considero que fui uma professora privilegiada no que respeita ao espaço de aula, uma vez que a aula de 100 minutos da minha turma residente tinha lugar à quarta-feira no último horário da tarde, havendo apenas três turmas com EF nessa hora. Este aspeto precioso ofereceu-me não só uma grande flexibilidade na ocupação dos espaços de aula como usufruir da totalidade do pavilhão onde me encontrasse, pois ficava complementemente sozinha nos segundos 50 minutos desse dia.

“Segundo o roulement, o espaço destinado a esta aula seria o G4, mas como aqui não é possível lecionar ginástica devido à inexistência de colchões e sabendo que não estaria ninguém no G5 (sala de espelhos) não tive de me preocupar em trocar antecipadamente o espaço com outro professor.”

Reflexão da aula de ginástica, 20 de Janeiro de 2016, espaço G4

“De seguida iniciamos a parte fundamental da aula. Tendo todo o pavilhão à minha disposição os aspetos organizacionais relacionados com o espaço ficaram facilitados. Cada clube ficou em um terço de pavilhão, podendo usufruir das duas tabelas existentes e, por isso, espaço para trabalhar com qualidade não foi problema.”

Reflexão da aula de basquetebol, 25 de Maio de 2016, espaço G3

Seria impensável não aproveitar a dádiva de espaço que o *roulement* me concedeu ao longo do ano letivo (aula de quarta-feira), oportunidade que não desperdicei e, para mim, se tornou num dos aspetos fulcrais para o alcance dos objetivos elevados estipulados em cada UD.

“Sem dúvida que me posso considerar uma privilegiada no que diz respeito ao espaço de aula, não só nesta aula mas ao longo de todo o ano, pois na aula de 100 minutos tenho sempre bastante espaço disponível. É verdade que saí algumas vezes prejudicada com atividades extracurriculares, feriados e visitas de estudo, mas também é verdade que fui “compensada” com um dos melhores horários para lecionar as aulas de EF. Foram alguns os tempos letivos que perdi para outras atividades/disciplinas, mas acredito que o espaço que sempre tive à minha disposição me permitiu recuperar eventuais atrasos na leção de matérias. No fundo o espaço permitiu-me ganhar tempo.”

Reflexão da aula de basquetebol, 25 de Maio de 2016, espaço G3

O espaço G2 - terço central do pavilhão - estava sujeito a ser dividido por duas turmas quando as condições climatéricas não permitissem a realização de EF no espaço exterior. Se por um lado é quase impensável dar aula em metade de um terço de pavilhão, por outro, sou a favor dessa solução, pois será melhor

isso do que abdicar da aula por completo. Tive a sorte de estar nessa situação uma única vez, o que não se constituiu um grande problema pois estava a par das previsões meteorológicas e precavi-me com um plano B caso fosse necessário. Se a divisão do espaço tivesse acontecido de forma inesperada acredito que resolveria a situação de forma eficaz no momento, o facto de a antecipar apenas me ajudou a preparar algo pensado, acautelando vários panoramas.

O espaço G4, contrariamente ao anterior, é um pavilhão recente, com um ótimo piso, com melhor acústica e luminosidade. Tal como o G2, corre o risco de ter de ser partilhado, podendo resultar num espaço demasiado pequeno para certas modalidades, condicionando a realização de situações de aprendizagem mais elaboradas ou próximas do jogo. Nos casos normais em que somente está uma turma, penso que o espaço (G4) reúne excelentes condições para a lecionação de várias modalidades, sendo a ginástica acrobática a única modalidade, por mim lecionada, que me obrigou a permutar de espaço devido à inexistência de colchões no local (situação relatada num excerto de uma reflexão de aula anteriormente apresentado).

Este pavilhão contempla uma arrecadação que aglomera o material utilizado nos espaços G4, G5, G6 e G7, e existe uma separação entre o material de interior e de exterior, o que faz todo o sentido, uma vez que o material de exterior se deteriora com grande facilidade e rapidez. Se para o interior o material era suficiente e encontrava-se em bom estado, para o exterior nem sempre assim era, o que me levou a abdicar de duas disciplinas do atletismo (lançamento do peso e do salto em comprimento) devido ao degradante estado dos pesos e da caixa de areia.

No que diz respeito ao espaço G5, sala de espelhos, é um espaço de pequenas dimensões que reúne condições ótimas para a realização de modalidades que exigem silêncio e concentração, como foi o caso da ginástica acrobática e dança. Na sala existe um conjunto de colchões que podem ser usados na ginástica e nos desportos de combate (por exemplo o judo) e um trampolim *reuther*. Tendo em conta que os espaços são definidos por um *roulement*, a atribuição do G5 é muitas vezes uma dor de cabeça para os

professores, uma vez que o leque de modalidades apropriadas a este espaço é muito limitado. Para mim, o G5 é sinónimo de “oportunidade de negócio”, porque é essencial que exista uma certa flexibilidade e negociação para que este “cantinho” possa ser uma mais-valia para a nossa disciplina, na medida em que nem todos os anos escolares necessitam deste espaço para cumprir os objetivos dos programas nacionais de EF. Na impossibilidade de trocar o espaço, considero que o professor deva apelar ao seu espírito mais criativo e improvisador e nunca renunciar à aula, podendo desenvolver neste espaço outras atividades que, embora não estejam intimamente relacionadas com as modalidades que está a lecionar, possa ser um complemento para a EF em geral, como um circuito de treino funcional ou até lecionar uma modalidade que os programas nacionais não contemplam - por exemplo o *Goalball* chegou a ser uma das minhas ideias na eventualidade de não conseguir uma permuta com outro professor.

“Na impossibilidade de trocar o espaço G5, o plano B seria uma aula de Goalball. O objetivo era dar a conhecer uma modalidade diferente, uma modalidade paralímpica, julgando ser uma ideia interessante, uma vez que eles nunca deveriam ter experienciado ou ouvido falar. A ideia do Goalball surgiu porque a aula estava agendada para o espaço G5 (impossível dar basquetebol) e este seria um espaço ideal para lecionar uma modalidade deste género, sendo o silêncio um elemento essencial para a realização do jogo, e nesta sala não haveria interferência com outras turmas/aulas.”

Reflexão da aula de basquetebol, 8 de Abril de 2016, espaço G5

Por último, no exterior existe um campo de jogos multiusos (G6) e dois campos de ténis (G7). Apesar das suas amplas dimensões e da possibilidade de abordar o jogo formal de determinadas modalidades, os contras sobrepõem-se aos prós. Estes espaços estão intimamente dependentes das condições meteorológicas e impossibilitaram a prática de modalidades como ginástica, dança e badmínton e condicionam a prática do voleibol.

“Devido ao sol que incidia em todo o campo, o professor cooperante sugeriu que não colocássemos a fita (rede), pois metade dos alunos ficariam de frente para o sol e não conseguiriam ver a bola. Esquecemos a fita e pedimos aos alunos que se orientassem de maneira que nenhum ficasse virado para o sol. O sol continuava a incomodar, o que levou a que a turma se condensasse atrás de uma das balizas onde havia sombra.”

Reflexão da aula de voleibol (6ºano), 5 de Abril de 2016, espaço G6

Um aspeto que não tem correspondência direta ao “recursos materiais”, mas que considero ter interferência na leção da disciplina de EF é o facto de o espaço circundante aos campos exteriores não ser vedado aos alunos que estão no seu tempo de intervalo. Certo dia, durante a minha aula, tive de pedir a um grupo de discentes para abandonar a tabela onde pretendiam jogar, pois estava a dar aula e precisaria dela. Na verdade, não é o ter de “distanciar” os alunos do local que dificulta a vida ao professor, é sim o ruído de fundo gerado por conversas aos gritos, as gargalhadas que intimidam principalmente as raparigas por acharem que se riem delas, as correrias e brincadeiras que criam uma certa confusão ótica, mesmo que seja ao longe, são pormenores que distraem sobretudo os alunos, mas que ao longo do tempo se aprendem a gerir e a dissociar da organização e gestão da aula.

Especificamente sobre o *roulement*, entre muitos odiado e para outros indiferente, é certo que este tipo de gestão de espaços, embora se pretenda aleatório e justo, nem sempre oferece as mesmas oportunidades de leção. É certo que diversas vezes um professor estará num espaço que não será do seu agrado, mas mais certo seria que se todos pudessem escolher ninguém se entenderia. Assim sendo, a minha opinião sobre esta forma de organizar e gerir os espaços é uma ideia inteligente e facilitadora de todo o processo de planeamento macro, meso e micro de cada professor, para cada turma, sendo que o *roulement* da ESRT é elaborado no início do ano letivo e contém toda a informação necessária para o resto do ano. Na impossibilidade de criar um sistema de atribuição de espaços que desse resposta à modalidade que cada professor está a lecionar com cada turma em determinado momento, penso que

com flexibilidade, compreensão e cedências mútuas, o grupo de EF poderá funcionar de modo a suprimir as limitações que o *roulement* apresenta.

Tendo em conta os aspetos mencionados acerca dos recursos materiais disponíveis na ESRT, felizmente, coloco os prós e os contras em patamares distintos, o que me leva a confirmar as minhas expectativas sobre esta EC, pois acreditava que as condições físicas e materiais não seriam um entrave ao desenvolvimento do processo de E/A.

3.5. O que rodeia e onde se insere a disciplina de EF

Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento de Escola de Rio Tinto Nº3, a disciplina de EF está inserida num dos departamentos curriculares do agrupamento, nomeadamente no Departamento de Expressões. O mesmo documento esclarece que “*os departamentos curriculares são constituídos por todos os professores de um ou mais grupos de recrutamento*” (p. 14), onde a EF, a Educação Visual e Tecnológica, a Educação Musical e Artes Visuais, perfazem o departamento acima referenciado. “*A articulação e gestão, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares a criar por iniciativa do agrupamento, é assegurada através de departamentos curriculares, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas que integram o mesmo departamento, de acordo com o artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e com as dinâmicas da própria do agrupamento*” (“Regulamento interno”, 2015, p. 14). São inúmeras as competências atribuídas aos departamentos curriculares, as quais passam por: colaborar com o conselho pedagógico na elaboração do projeto educativo; planificar e adequar à realidade do agrupamento os planos de estudos a nível nacional; elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas; assegurar de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudos quer da componente de âmbito local do currículo; analisar a oportunidade de adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; elaborar propostas curriculares diversificadas em função

da especificidade de grupos de alunos; assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios de aplicação das aprendizagens; identificar necessidades de formação dos docentes, apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente; refletir e analisar sobre as práticas educativas e o seu contexto e elaborar o seu regimento ("Regulamento interno", 2015).

O Plano Anual de Atividades (PAA) engloba várias reuniões de departamento e de grupos disciplinares, as quais são registadas em ata, ao longo do ano letivo com o intuito de corresponder as exigências impostas, onde se procura desenvolver um trabalho colaborativo entre os seus intervenientes de modo a, no nosso caso, suportar atividades de carácter desportivo e artístico. Essas atividades são contempladas na agenda anual de atividades do agrupamento e, a meu ver, caracterizam-se num excelente meio de dinamização da escola e das diversas disciplinas.

Quando os departamentos curriculares integram várias disciplinas, são organizados subdepartamentos ou grupos disciplinares, originando, no nosso caso específico, o grupo de EF.

Relativamente ao Grupo de EF da ESRT, no ano letivo de 2015/2016 era constituído por treze professores e três EE. A oportunidade de frequentar as reuniões do grupo de EF permitiu-me ficar a par da ordem de trabalho de cada reunião, dos temas debatidos, as preocupações dos professores relativamente às condições de lecionação da EF e o modo com se encontravam estratégias em conjunto para anular as deficiências.

O primeiro contacto com os professores de EF da escola foi no arranque do ano letivo, na primeira reunião de grupo de EF, momento em que tive oportunidade para me apresentar e conhecer cada professor. Ou melhor, para começar a associar cada nome a cada cara, pois para os conhecer foi necessário estabelecer um contacto mais próximo que resultou em conversas informais no bar ou na sala de descanso de professores, onde, de forma gradual, fui ganhando confiança, a saber um pouco mais deles e a dar um pouco mais de mim, a partilhar episódios de aulas assim como situações de vida profissional.

Esses momentos foram mais do que simples conversas, pois como refere Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. Batista e Queirós (2015, p. 43) acrescentam que a “*discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os EEs a estabelecer ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de E/A, assumem-se como determinantes*”.

O grupo de EF era constituído por docentes experientes que transmitiam confiança e sabiam exatamente como tudo funcionava, uns eram mais preocupados, outros mais descontraídos, o ambiente era agradável mas nem sempre estavam de acordo. Por vezes as divergências pessoais eram transportadas para as reuniões, gerando pontos de vista distantes que se recusavam a aproximar, todavia, os desacordos eram apaziguados e em conjunto encontravam-se medidas para dar resposta aos verdadeiros motivos de termos reunido. Apesar dos esporádicos momentos de tensão vivenciados, considero que as reuniões tinham a sua importância e, em suma, se caracterizavam em momentos de partilha e trabalho colaborativo essencial para atingir o sucesso do processo de ensino na disciplina de EF.

Partilhar a mesa redonda com este grupo de professores fez-me perceber, mais uma vez, que a atuação docente não se finda nas suas aulas, junto das suas turmas, muitas vezes os nossos conhecimentos poderão ser úteis para ajudar os nossos colegas. Na escola, os profissionais docentes trabalham em comunidade de prática e o resultado das interações criadas poderão ser tão mais profícuas quanto mais positiva for a relação estabelecida. Neste sentido, a experiência dos mais velhos poderá ser uma mais-valia para a formação profissional dos mais novos, neste caso dos EE, pois tal como Nóvoa (2009) refere não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola, por isso se torna tão importante o diálogo com os outros colegas.

3.6. Os alunos: o “epicentro” do processo educativo

O aluno, enquanto elemento central de todo o processo de E/A, deve ser considerado como sujeito individual, com experiências singulares, motivações específicas e dificuldades particulares (Rink, 2001). Tendo em conta que tudo gira em torno do aluno, o qual considero ser o “epicentro” do processo educativo, torna-se essencial conhecer cada individualidade, pois só assim se poderá promover um ensino ajustado às suas particularidades. Bento (2003) vai mais longe e afirma que o professor deverá conhecer o melhor possível as situações concretas da vida dos seus alunos, devendo-se preocupar com a esfera direta da vida e dos interesses dos mesmos.

De forma a aumentar o conhecimento sobre cada aluno, no início do ano letivo, foram entregues fichas de caracterização do aluno com o intuito de recolher informação importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Apesar dessas informações servirem de ponto de partida, o verdadeiro conhecimento sobre cada aluno ocorreu através da convivência contínua ao longo do EP, o que me permitiu descobrir com maior profundidade cada um, ser capaz de me adaptar devidamente, assim como planear e agir em função das suas características e exigências.

3.6.1. A turma de 11º ano

No dia da apresentação a turma era constituída por 22 discentes, número que sofreu alterações, ainda no decorrer do primeiro período, devido à mudança de turma/curso por parte de 3 alunos e à entrada de 1 aluno para melhoria de nota a EF. Assim sendo, ao longo do ano letivo, partilhei o pavilhão com 20 alunos (10 alunas e 10 alunos), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (média = 15,82). Na turma, apenas 8 alunos praticavam desporto fora da escola, havendo 3 casos do sexo feminino nas modalidades de dança, natação e boccia, e 5 do sexo masculino nas modalidades de futebol, basquetebol e boxe. Relativamente às modalidades favoritas dentro das lecionadas ao longo do ano letivo, o grupo feminino apresentou preferência pelo voleibol, futebol e

badmínton, já os rapazes destacaram o futebol, voleibol e basquetebol. Quanto às modalidades menos apreciadas, a ginástica e a dança foram as modalidades mais elegidas pelos alunos. Graças à análise dos questionários preenchidos na aula de apresentação, pude coletar informação sobre as suas preferências, dificuldades e modalidades praticadas. Considero este tipo de informação bastante útil para o professor, principalmente na fase embrionária de todo o processo de ensino, em que o conhecimento do aluno ainda é bastante redutor. Estas informações foram essenciais para a minha atuação, uma vez que me possibilitaram prever aqueles que poderiam, eventualmente, servir de alunos-modelo, destacar elementos a ter em consideração na constituição de equipas ou grupos de trabalho, assim como perceber a estima pelas modalidades a lecionar.

No que se refere aos problemas de saúde, catorze não manifestaram qualquer problema de saúde, dois referiram problemas no joelho, um tinha um quisto, um sofria de daltonismo e dois de problemas respiratórios ligeiros. Contudo, nenhum apresentava anomalias que os impedissem de realizar as aulas de EF com normalidade.

A turma frequentava o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia e o elevado grau de afinidade entre eles foi percebido desde o primeiro dia. Cada um era um exemplo de personalidade distinta, diferenciavam-se pelo físico, pelo desempenho desportivo-motor e pelo seu jeito de agir e reagir. Cada qual com as suas particulares, potencialidades e dificuldades, completavam-se na perfeição como peças de um puzzle e, em conjunto, encontravam sempre forma de repescar um colega e o ajudar quando as coisas pareciam não encaixar. Solidários, ambiciosos e interessados, são os adjetivos que escolho para os caracterizar. Foram mais do que a minha primeira turma, foram eles que me mostraram o encanto de trabalhar com pessoas, de ensinar, de os ver crescer a cada dia. Tive a sorte de assumir as rédeas de uma turma motivada pela magia do movimento humano, pelo conhecimento do corpo e pelas relações que se estabelecem através do desporto, um turma movida pela curiosidade e pela ambição de querer melhorar a cada oportunidade. Talvez pareça a turma perfeita para o desenvolvimento de um bom trabalho sem

grandes dilemas. Talvez! Acredito que tudo funcione como uma balança e neste caso o prato da motivação estava bem pesado, o que exigiu que acrescentasse peso no prato da exigência para que o equilíbrio não se perdesse. Foi aqui que cresci, na medida em que me obrigaram, no bom sentido, a ser exigente, organizada e assertiva desde o primeiro dia. A pontualidade e assiduidade era uma constante e isso permitiu-me aproveitar cada minuto da aula. Cada tarefa era encarada com a maior responsabilidade e não se poupavam nos esforços para dar o seu melhor. Sinto-me privilegiada por terem sido os meus primeiros, por terem sido os melhores que poderia ter na primeira experiência.

Foram e são especiais, e isso percebe-se quando têm a capacidade de responder desta forma à questão “O que se aprende em Educação Física?”²

“Aprende-se a separar o “eu” do grupo, aprende-se a trabalhar com os outros e a ajudar os nossos colegas a superar as dificuldades. Aprende-se a acreditar e a lutar por aquilo que queremos.”

“Em EF há toda uma aprendizagem a nível pessoal. Aprende-se a ganhar mais confiança nas nossas capacidades e descobrir quais as nossas melhores habilidades. Em EF temos oportunidade de experimentar vários desportos e perceber se gostamos ou não deles. Em EF, ao contrário das restantes disciplinas, existe foco e aprendizagem a nível pessoal.”

Um desejo: que todos os professores se preocupem em transportar para os alunos muito mais do que simples conhecimentos desportivos, que extravasem para outras dimensões igualmente importantes.

3.6.2. A turma de 6º ano

A turma do 6º ano era constituída por 30 alunos irrequietos, imprevisíveis e amorosos, dos quais 15 pertenciam ao grupo feminino e 15 ao grupo masculino, tendo idades compreendidas entre os 10 e 11 anos (média = 10,63). A maioria

² “O que se aprende em Educação Física?” – Tema das jornadas de encerramento do estágio 2015/2016 - FADEUP. Os alunos do 11ºano foram questionados sobre essa temática e as respostas foram deveras interessantes, revelando entendimento sobre a disciplina e o seu contributo.

dos “pestes”, como carinhosamente os tratava, eram praticantes de uma modalidade desportiva fora da escola. Os rapazes distribuíam-se pelas modalidades de futebol (7), natação (4), andebol (1) e hóquei em patins (1), enquanto as raparigas praticavam modalidades como natação (6), dança (2), badmínton (2) e patinagem (1). Estes dados resultaram da análise dos questionários preenchidos pelos alunos na aula da apresentação, tal como as informações relativas aos seus gostos desportivos, composição do agregado familiar e problemas de saúde. Apenas dois alunos necessitavam de atenção redobrada durante a realização da aula de EF, um por sofrer de asma e outro por ter um quisto na cabeça, tendo sempre de ser acautelada a realização de exercícios na posição invertida ou possíveis acidentes traumáticos na cabeça.

Os “pestes” chegavam às “pinguinhas” quando a aula era à primeira hora da manhã, mas eram os primeiros a entrar no pavilhão quando tinha um intervalo antes da aula. Muitos já vinham equipados de casa, outros mal apertavam os cordões das sapatilhas para chegar rápido ao campo e não serem eles a apanhar os colegas no jogo das caçadinhas – e o quanto eles adoravam jogar as caçadinhas. Tal como em todas as turmas, existiam personalidades distintas, mas nesta havia feitos, por vezes, incompatíveis e irreverentes. A maioria eram “pestes” no bom sentido, mimados, inquietos, desajeitados, outros eram “pestes” no outro sentido, digamos, sendo, algumas vezes, necessário tomar medidas mais severas. Contudo, à medida que o ano decorria o conhecimento sobre cada aluno ia consolidando e as intervenções eram cada vez mais ajustadas à ocasião, permitindo que os professores da turma fossem tomando cada vez mais as rédeas da aula e controlando a turma. Os “pestes” davam e reclamavam abraços, beijinhos e apertos de mão, fosse na aula ou nos corredores da escola. Havia alunos que gostavam de fazer qualquer coisa e aceitavam tudo o que os professores dissessem, mas também havia os do “contra”, os que se recusavam a fazer só porque sim, mas que eram convencidos rapidamente com alguns incentivos. No geral, era uma turma participativa e bastante empenhada, e se no início obrigavam a uma gestão cuidada para evitar discussões entre alunos, o trabalho desenvolvido ao longo do ano ajudou-os a perceber que teriam de ser capazes de trabalhar com todos e de tolerar os

insucessos dos colegas. Eram agitados e carinhosos, características da idade que os tornavam especiais à sua maneira. Fico feliz pela oportunidade de trabalhar, de partilhar, de ensinar e de aprender com eles, afinal estamos sempre a aprender e até com os mais pequenos isso acontece.

Lecionar a dois ciclos distintos foi uma experiência enriquecedora e vital para o meu processo de aprendizagem, pois as dificuldades e exigências encontradas em anos de escolaridade distintos obrigam a que o professor seja capaz de atuar em contextos bastante diferentes. Embora sejam sempre alunos, quer no 6º ou 11º ano, e seja aparentemente igual trabalhar com os mais novos e os mais velhos, ao longo deste ano percebi que a sensibilidade e atuação do professor transforma-se quando está em contacto com diferentes níveis de ensino e contacta com crianças em diferentes patamares de crescimento e maturação. Para além da atuação na prática, a tarefa de planear e delinear estratégias de ensino é totalmente diferente. Especialmente em turmas que existem níveis de desempenho bastante desiguais, como era o caso da turma de 6º ano, o professor tem de ser bastante flexível no sentido de ajustar, constantemente, as situações de aprendizagem em busca dos objetivos propostos, pois só assim poderá promover um ensino ajustado e eficaz.

A turma de 6º ano era também designada por turma partilhada, porque as tarefas de planeamento, lecionação e reflexão das aulas eram compartilhadas pelos membros do NE. Segundo Matos (2014a), é uma turma em que o EE assume o processo de E/A durante um determinado período que é definido pelo PC. Sendo o NE constituído por três EE, o PC decidiu que cada um lecionaria em dois períodos, funcionando em duplas, de modo a que todos trabalhassem com todos. Neste sentido, durante o 2º período, lecionei as modalidades de ginástica, futebol e basquetebol, e, no 3º período, dança e voleibol. O trabalho conjunto e cooperativo proporcionou não só uma proximidade entre colegas de estágio, mas uma difusão e ampliação de conhecimentos nas modalidades fortes de cada um.

3.7. O Núcleo de Estágio

Os três EE que constituíam o NE da ESRT eram provenientes da mesma instituição de ensino, a FADEUP, tendo compartilhado as mesmas instalações, professores, matérias e metodologias, não havendo, à partida, uma grande discrepância entre conhecimentos e métodos de trabalho. Apesar de os nossos percursos académicos se terem cruzado e sermos todos conhecidos, até à data, nunca tinha tido oportunidade de trabalhar em conjunto com nenhum deles, pelo que o trabalho desenvolvido ao longo do ano de estágio se revelou fluído e sustentável, servindo para estreitar relações, aumentar a confiança, entreaajuda e o sentimento de companheirismo.

O ano de estágio é caracterizado por ser um ano de “choque com a realidade”, associado à entrada na profissão docente, à descoberta da mesma, à confrontação com inúmeras tarefas e situações às quais o EE tem de ser capaz de dar resposta, como se tratasse de um profissional experiente, gerando muitas vezes sentimentos de frustração, insegurança e desconforto (Queirós, 2014). É em consequência deste “choque com a realidade” que emerge a necessidade de o EE desenvolver a sua profissionalidade e competência no seio de uma comunidade de prática, tendo a sua expressão micro no NE. É em NE que o EE encontra sustentabilidade nos seus pares e, em parceria com eles, descobre formas de superar adversidades comuns e singulares. Sem dúvida que este foi o meu porto seguro ao longo do EP, foram os meus “colegas de guerra”, aqueles que estiveram presentes nos melhores e nos piores momentos, devendo-lhes grande parte daquilo que sou hoje. Espero ter sido igualmente importante no percurso de cada um e acredito que as infindáveis horas de convívio prolonguem esta amizade no futuro. Afinal, é impossível dissociar aqueles que nos acompanharam no ano mais marcante da nossa vida.

Na primeira reunião realizada na ESRT, foram definidos os objetivos gerais de cada um, sendo o patamar de excelência o visado por todos os elementos do núcleo. Confesso que foi o melhor ponto de partida, saber que, tal como eu, os meus colegas estavam dispostos a dar o seu melhor, fazendo-me acreditar que iríamos remar todos na mesma direção e intensidade rumo ao mesmo objetivo.

Na minha ótica, e tal como afirma Rolim (2015), quando mais profícua for a cooperação entre os elementos do núcleo, melhor será o desfecho final.

Passámos muito tempo juntos, o primeiro e o segundo período foram repletos de histórias, partilhas de dúvidas e inseguranças, trocas de ideias, chamadas de atenção para pormenores das aulas e discussão de estratégias a implementar para melhorar o processo de ensino aprendizagem de cada um. No último período letivo a partilha do mesmo tempo e espaço circunscreveu-se aos momentos de lecionação conjunta da turma partilhada, aos horários de trabalho de núcleo na escola estipulados pelo PC e às reuniões calendarizadas, esmorecendo um pouco a interdependência saudável criada no NE. Não havendo problemas a registar no seio do NE, acredito que a redução dos momentos de confraternização, o aumento do trabalho individual em detrimento do coletivo, ocorreu de forma natural, na medida em que a necessidade de dar asas à elaboração do RE se intensificou. Sendo um documento individual que vive da sustentação teórica é legítimo que muito do trabalho tivesse lugar fora da escola, daí o “desencontro” na reta final. Contudo, considero que o trabalho colaborativo desenvolvido em NE ao longo do ano letivo foi uma peça essencial para a entrada e concretização das exigências desta profissão. Neste seguimento, Nóvoa (2009) refere que os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, uma vez que o trabalho desenvolvido na escola se funda, cada vez mais, nas comunidades de prática. Enfatizo a importância de ter vivenciado este exigente desafio ao lado de colegas que se encontravam no mesmo patamar que o meu, tanto ao nível de conhecimento como de experiência, evitando criar hierarquizações que afetassem as relações e o trabalho conjunto.

3.8. O Professor Cooperante

De acordo com Matos (2014b) a orientação da PES, em parceria com o orientador da FADEUP, é realizada pelo PC, escolhido pela comissão científica e ouvido pelo professor regente da unidade curricular EP. Focando no mesmo documento e, segundo o Artigo 7º - Atribuições dos professores cooperantes,

torna-se fácil enumerar as funções a si atribuídas, as quais são facilmente abreviadas em 4 tópicos gerais: (1) Elaborar o perfil inicial de cada EE e classificar individualmente o seu desempenho no final do ano letivo; (2) Integrar o EE na comunidade escolar; (3) Programar as atividades de NE ao longo do ano escolar e orientar os estagiários na efetivação das mesmas, através de um trabalho cooperativo com o orientador da FADEUP; (4) Supervisionar a prática pedagógica dos EE e todas as atividades programadas, realizando sessões semanais de cariz pedagógico-didático com todos os estagiários do núcleo. No fundo, a ação do PC centra-se no *“acompanhamento, orientação e supervisão de atividades práticas ao nível da docência, de alunos que, na continuidade dos conhecimentos teóricos que adquiriram, têm agora que os testar, experimentar e utilizar na prática a fim de aprenderem como funcionam em contexto real”* (Rodrigues, 2015, p. 93). Esta é a forma como caracterizo o trabalho levado a cabo pelo PC, alguém que me acompanhou, orientou e supervisionou, mas acima de tudo, me conferiu espaço, autonomia e liberdade para por em prática os meus entendimentos e conhecimentos, incentivando-me cada dia a apostar nas minhas ideias a fim de aprender com as situações reais e significativas assim geradas. O mesmo perspectiva Rodrigues (2015) enunciando que a orientação deve ser realizada de tal forma que permita a liberdade necessária para experimentar e, até mesmo, investigar métodos, técnicas e modelos, desenvolvendo a capacidade de reflexão sistemática, ao mesmo tempo que se fornece a segurança, o incentivo e a orientação necessários ao desenvolvimento de um “iniciado” e inexperiente professor.

Admiro a forma como nos recebeu todas as manhãs na escola, “bom dia, gente trabalhadora!”, por ter sempre o cuidado de gerar um ambiente positivo, especialmente nas ocasiões em que os assuntos poderiam não ser os mais agradáveis. É necessário que *“o orientador utilize estratégias que possibilitem a criação de climas de trabalho que promovam atitudes e competências próprias para o efeito desejado. O ambiente de trabalho deve ser adequado de modo a encorajar o questionamento e a exploração, caracterizando-se por uma atitude aberta, sem limites à reflexão e em que o orientador apareça como um colaborador solidário, compreensivo, capaz de ajudar a orientar, organizar,*

sistematizar e contextualizar todas as ideias, dúvidas e questões que os estagiários apresentam” (Rodrigues, 2015, pp. 98-99). Durante todo o ano demonstrou que a sua presença em todas as aulas não era somente física mas inteira, inteira no autêntico sentido da palavra, pois no fim de cada aula era capaz de me interrogar pelo mínimo pormenor ou ser capaz de me dar a sua opinião sobre uma particularidade que aconteceu com um aluno ou num exercício. Para além de atento a tudo o que acontecia à sua volta, e por isso hábil para conduzir da melhor forma o EP, foi capaz de agir em conformidade com a personalidade de cada EE, percebendo desde muito cedo aquilo que funcionava melhor com cada um, de forma a estimular o desenvolvimento profissional individual, assim como humano, desenvolvendo, acima de tudo, o gosto pelo ensino. Posso dizer que tive a sorte de viver um ano repleto de aprendizagens ao lado de um PC experiente, competente e apaixonado pela sua profissão, fazendo-me levar para a minha prática docente muitos dos valores éticos e morais por si transmitidos. Reina (2015) refere que o PC tem muita responsabilidade na imagem que dá da EF aos futuros professores, com a qual concordo totalmente, pois o PC fez-me acreditar que, embora a EF seja o “patinho feio da escola”, existem profissionais preocupados com o rumo da nossa disciplina e que tudo fazem para dar o seu contributo na legitimação da importância da EF no currículo escolar. Estou certa que orientar um professor iniciante não seja tarefa fácil, mas acredito que qualquer PC deseje tanto como nós o nosso sucesso, afinal o nosso sucesso é o seu sucesso, trespassando para o sucesso das aprendizagens dos seus alunos, que também são os nossos alunos. *“Seria bem mais simples “mostrar-lhes como se faz”. “Mostrar-lhes” como gostamos que se faça. “Mostrar-lhes” como achamos que se deve fazer. (...) No entanto, apesar disto, pensamos que não é tão importante almejar a formação de um determinado tipo de professor mas antes ajudar a construir profissionais da educação (...) que saibam desempenhar a sua função assumindo a sua responsabilidade pessoal, profissional e social”* (Rodrigues, 2015, pp. 102-103).

Considero o PC o agente de mediação do EP com maior influência na minha aprendizagem, ao qual devo muito daquilo que sou hoje enquanto profissional, mas também como pessoa, graças ao espaço que me conferiu para

construir e desenvolver a minha postura profissional, libertando-me gradualmente das suas malhas ao longo do ano para que me pudesse emancipar, embora estivesse sempre por perto para acautelar os meus erros de cálculo.

“Para terminar, agradeço ao professor cooperante por me deixar ser a “chefe” do G4 durante 100 minutos. Sei que estive sempre de olho na aula mas foi “engraçada” a sensação ilusória de que estava sozinha com eles, com os “meus” miúdos”.

Reflexão da aula de badminton, 13 de Abril de 2016

Caraterizo a relação estabelecida EE-PC em nada diretiva e em tudo de descoberta, levando a que este ano se transformasse num universo de significados. Tive de errar para conseguir alcançar o ótimo, e foi amontoando todos os momentos, bons e menos bons, que fui construindo uma pirâmide que me sustentou e me permitiu chegar ao topo das minhas capacidades. Talvez se tudo fosse mais diretivo, se não houvesse espaço para errar, se não tivesse carta verde para arriscar, possivelmente hoje não teria essa pirâmide de aprendizagens tão significativas, firmes e coesas que sustentassem todo o meu percurso. Agora percebo o porquê de me terem dito na hora da candidatura “mais importante do que a escola e as condições que te ofereçam, é o professor cooperante que te vai acompanhar ao longo do estágio”. Hoje, é exatamente isso que digo aos meus colegas que estão prestes a iniciar o EP.

3.9. A Professora Orientadora

De acordo com Matos (2014b), para além do PC, a orientação da PES é realizada por um docente da FADEUP, denominado orientador da FADEUP, nomeado pelo órgão de gestão competente e ouvido o professor regente da unidade curricular Estágio Profissional. Tendo em conta a análise do Artigo 6º - Atribuições dos Orientadores da FADEUP, destaco 8 das 11 funções do orientador, por terem sido as mais evidenciadas e com maior contributo no decorrer do meu EP, sendo elas: (1) Dar cumprimento ao Regulamento de EP;

(2) Apoiar a conceção e a realização do Projeto de Formação Individual (PFI) do estudante estagiário; (3) Garantir todas as fases do ciclo de supervisão na realização do PFI de cada estagiário; (4) Supervisionar a prática educativa dos estudantes estagiários em todas as áreas de desempenho, de acordo com as normas do EP; (5) Observar as aulas previstas nas normas orientadoras do EP; (6) Reunir com os professores cooperantes, núcleo de estágio e estagiários individualmente; (7) Avaliar e aprovar o desempenho da PES e propor a classificação do Estudante Estagiário; (8) Orientar o Relatório de Estágio e integrar o júri das provas públicas. Tendo em conta o enunciado, facilmente se percebe que o auxílio prestado pelo Professor Orientador (PO) se foca essencialmente na componente documental do Estágio Profissional (Gomes et al., 2014).

No que diz respeito à minha PO, conheci-a antes do ano de estágio, tendo sido minha professora na UC de Profissionalidade Pedagógica, no primeiro ano de mestrado. Confesso que a possibilidade de ser minha orientadora teve o seu peso no momento de candidatura às escolas cooperantes, devido à impressão deixada no decorrer da UC referida. Admiro muitas das suas características enquanto docente e o modo como está na profissão, o entusiasmo que transmite, a confiança que deposita em cada um dos seus aprendizes e o companheirismo que revela a par da realização das tarefas exigidas. No fundo, considero-a uma pessoa inspiradora, alguém que me leva a acreditar que podemos sempre fazer a diferença mesmo que as adversidades sejam maiores que as oportunidades, e por isso, posso dizer que foi um alívio quando soube que seria a minha orientadora, não por achar que fosse mal acompanhada por outra/o PO, mas por já ter uma ideia fundada de quem me iria orientar. Caraterizo-a como uma profissional atenta, preocupada com a individualidade, exigente, mas também disponível e acessível, particularidades que favoreceram o meu desenvolvimento enquanto professora iniciante assim como a realização de várias tarefas exigidas pelas normas do EP. Porém, o contacto estabelecido ao longo do EP, leva-me a associar as suas funções a atividades intimamente relacionadas com a faculdade e à parte mais teórica do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Esta sensação é corroborada por Gomes et al. (2014, p. 254)

ao afirmar que “enquanto os Professores Cooperantes intervêm mais ao nível das atividades/tarefas da escola, os Orientadores da Faculdade focam-se no controlo da documentação institucionalizada”. Das situações vivenciadas na presença da PO destaco os momentos formais de observação da prática pedagógica, o posterior diálogo no bar da escola e as reuniões de NE, especialmente aquelas que sucederam as aulas observadas, por terem sido, na minha opinião, as mais importantes para processo de formação holístico do EE, caracterizando-se em momentos de partilha, discussão, reflexão e levantamento de hipóteses, que me fizeram questionar o meu trabalho e refletir sobre o porquê de determinados problemas da EF ou da escola. Em todas as reuniões, notei uma preocupação na forma como as mesmas eram conduzidas, os EEs eram convidados a falar em primeiro lugar e só depois eram apresentados os pontos de vista dos mais experientes (PO e PC). Isso fazia com que tivéssemos de recorrer às nossas conceções e entendimentos para argumentar e justificar as nossas linhas orientadoras da prática docente. No fundo, era uma forma de nos fazer refletir individualmente e no imediato, confrontando-nos com assuntos da prática, pertinentes, mas que ficavam aquém da nossa prática reflexiva no dia-a-dia. Por vezes, não era fácil ser a primeira a falar, mas considero que esses momentos despertaram a minha capacidade crítica para vários assuntos relacionados com a profissão docente, muitos dos quais foram alvo de reflexão fora dessas reuniões.

“Numa reunião de NE, na presença do PC e da PO, fui confrontada sobre a sensação de constante recomeço: “No 11º ano não seria suposto estar num nível mais avançado? O que estará a correr mal nos anos anteriores?”. No imediato coloquei um pouco em causa o trabalho desenvolvido por outros professores, sendo influenciada por alguns momentos em que olhei para além dos separadores do pavilhão, em que vi um total descomprometimento com o ensino, professores “ausentes” e pouco intervenientes nas aulas. Em casa recordei-me das expressões denunciadas pelo Professor Cooperante e Orientadora aquando da minha resposta. Acredito que, em certa medida, concordaram comigo, mas ao escrever a reflexão desta aula voltei atrás, aliás, volto atrás na minha resposta, pois talvez 70% do problema esteja na

Relatório de Estágio Profissional

organização do currículo de Educação Física e a restante percentagem relacionada com o desempenho do professor.”

Reflexão da aula de basquetebol, 1 de Junho 2016

Por fim, considero que a PES, levada a cabo quer pela PO quer pelo PC, foi sustentada numa perspetiva construtivista, fazendo uso de inúmeras situações reais e altamente significativas provenientes da práxis para estimular o pensamento crítico-reflexivo, de forma a promover a melhoria da atuação pedagógica assim como o desenvolvimento profissional de cada EE.

4. Realização da Prática Profissional

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

A conceção, o planeamento, a realização e a avaliação, são as quatro fases que perfazem a área da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, as quais, segundo Bento (2003, p. 17), devem ser articuladas numa lógica de “*fenómeno unitário*”, onde “*todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se reciprocamente*”, não devendo, por isso, ser considerados processos isolados e sem ligação.

4.1.1. Conceção do ensino

De acordo com Matos (2014a, p. 3), a conceção consiste em “*projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos*”. A conceção constrói-se através da análise dos planos curriculares, especialmente das competências gerais e transversais; da análise dos programas de EF articulando as diferentes componentes (finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas); da utilização de saberes próprios da EF e de saberes transversais em educação; da consideração dos dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de modo a construir decisões que promovam o desenvolvimento e aprendizagens desejáveis. A conceção do ensino é entendida como uma preparação essencial na projeção de um ensino contextualizado, ajustado e “*educativamente eficaz*” (Bento, 2003, p. 16), devendo, por isso, ser a primeira tarefa a realizar por qualquer docente que vise o sucesso do processo de E/A.

Para Graça (2001, p. 110), “*as conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino*”. Por outras palavras, Bento (2003) diz-nos que as decisões sobre os diferentes

aspectos do processo pedagógico (um processo evolutivo) devem ser situadas no tempo, na matéria de ensino e aprendizagem, no local e nos intervenientes no processo. Neste sentido e na ambição de definir linhas orientadoras fundamentais com apropriação sólida da matéria, para a sua exercitação e aplicação visando um ensino educativamente eficaz (Bento, 2003), a primeira tarefa realizada no âmbito do EP centrou-se na leitura e análise minuciosa dos diversos documentos cedidos pelo PC, nomeadamente o Projeto Educativo da Escola (PEE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Programa Nacional de Educação Física (PNEF), Planificação Anual (PA) do 11º ano e os Critérios de Avaliação (CA) de EF no ensino secundário. Estes documentos possibilitaram uma maior compreensão acerca da realidade em que iria estar inserida. Com exceção do PEE e RI, que tiveram uma utilidade maioritariamente informativa sobre a instituição de ensino, todos os documentos acima referenciados tiveram a sua importância no decorrer do ano letivo e na minha atuação.

O PNEF e o PAA foram ferramentas indispensáveis para o processo de conceção do ensino, os quais são referenciados na análise dos documentos centrais e locais, o PA no processo de planeamento e os CA na etapa da avaliação do ensino.

4.1.1.1. Análise dos documentos centrais

Segundo Bento (2003, p. 19) a preparação do ensino *“é complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma”*. A análise e interpretação do PNEF foi uma das preocupações iniciais, sendo entendido pelo autor supracitado como um documento norteador da planificação do ensino.

Os programas são elaborados pelo Ministério da Educação e têm como finalidade garantir a equidade, a nível nacional, dos conteúdos de ensino, estabelecendo as competências que devem ser adquiridas e trabalhadas em cada nível de escolaridade, delegando ao professor a escolha das estratégias

mais ajustadas. Assim sendo, este documento deve ser encarado como um documento orientador e não como um guião de atuação obrigatória, o que implica que o professor seja capaz de refletir e adaptar as orientações nacionais à realidade contextual. Para isso, deve ter em conta as condições materiais e pedagógicas oferecidas pela infraestrutura escolar e as particularidades dos discentes abrangidos no próprio processo de ensino – a análise sobre o contexto escolar e os alunos foi alvo de reflexão em capítulos anteriores e resultaram em pilares essenciais para a minha atuação e adequação pedagógica. Este pensamento é corroborado por Jacinto et al. (2001), o qual afirma que os programas devem ser encarados como um guião para a ação do professor e não devem substituir a capacidade de decisão pedagógica, incitando à seleção e organização dos conteúdos de ensino e dos processos formativos, assim como à formulação de objetivos adequados ao contexto, de modo a que se ajustem os níveis de exigência à turma em questão. Os alunos devem ser o ponto de referência mais evidente no processo de adaptação do PNEF ao currículo da disciplina. Sendo eles o grande propósito da atuação docente, devem ser considerados como seres únicos com exigências e motivações próprias, obrigando a que o processo de ensino esteja intimamente relacionado com as suas particulares, de modo a que se alcance o desenvolvimento desejável e tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.

Segundo o meu ponto de vista, o PNEF corresponde a uma macro planificação que necessita de refinamento para atingir o nível micro, ou seja, deve haver uma desconstrução das orientações nacionais que possibilite a edificação de diretrizes locais coerentes com as características da escola, da turma e do aluno. Através do PC tive acesso à PA, o que evidenciou preocupação em ajustar as macro orientações à realidade vivida na EC. A PA era um documento acabado no momento em que tive contacto com o mesmo, o qual me indicou as modalidades a lecionar, assim como o número de tempos letivos e objetivos a atingir. Desta forma, não tive qualquer interferência na sua estruturação, o que não me permite esclarecer as preocupações tidas em conta na sua elaboração. De qualquer forma, de seguida, apresentarei a minha reflexão sobre a adaptação dos programas nacionais, à EC e à minha turma.

Tendo em contas as sete modalidades lecionadas ao longo do ano, nas modalidades de ginástica acrobática, dança e atletismo (velocidade) não se registaram constrangimentos a nível da escola e dos alunos que dificultassem a perseguição dos objetivos descritos no PNEF. Contudo, no futebol, voleibol, badmínton e basquetebol, verificou-se a presença de incongruências entre os programas, as condições locais e as características dos alunos, levando a que se tomassem medidas de reajuste ao contexto encontrado.

No que diz respeito ao futebol, o programa indica que seja lecionado no nível avançado e em situação de jogo 7x7 ou 11x11, o que se torna particamente impossível ao nível das condições espaciais, uma vez que a escola não dispõe de um campo com dimensões amplas dessa natureza. Na melhor das hipóteses, foi possível abordar o 5x5 nas aulas em que tinha todo o pavilhão à minha disposição e, apesar de todos os conteúdos terem sido ensinados, não concordo na medida em que toda a turma esteja apta para trabalhar no patamar avançado. Neste sentido, a dificuldade e complexidade exigida aos alunos teve, inevitavelmente, de ser adaptada às suas capacidades, tendo alunos em patamares distintos de exigência.

No voleibol é sugerido o nível avançado e a situação de formal 6x6, sugestão que não foi concretizada, não tanto pelo espaço, pois tive aulas em 1/3 de pavilhão mas também no pavilhão inteiro, mas sobretudo pelo nível de desempenho técnico-tático evidenciado pelos alunos. Assim sendo, a turma trabalhou a forma de jogo 4x4, estando, a meu ver, adequada às capacidades gerais apresentadas e em conformidade com o espaço, permitindo-me ter toda a turma em atividade simultânea. Quanto aos conteúdos de ensino, apenas aqueles que são particularmente mais utilizados no jogo 6x6 não foram lecionados, como o passe de costas, bloco a dois, entre outros, havendo uma preferência em consolidar os conteúdos básicos e indispensáveis à forma de jogo 4x4.

No badmínton é sugerido o nível intermédio ou avançado, podendo abordar o jogo de singulares e de pares. Tendo em conta o espaço disponível para as aulas, somente o jogo de singulares foi alvo de exercitação, no entanto, o leque de batimentos ensinados superou os apresentados no programa. Na minha

opinião, não faz sentido abordar o remate sem abordar a ação defensiva do mesmo, o bloqueio. O encosto foi outro dos batimentos adicionados.

Por último, no basquetebol, o PNEF para o 11º ano aponta o jogo formal 5x5 como ideal. Apesar de considerar um objetivo alcançável, não foi o escolhido, pois isso implicaria a necessidade de ter sempre dois campos (4 tabelas) em todas as aulas à minha disposição. Como nem sempre isso era possível, foi adotado o jogo 3x3, estando, na minha opinião mais ajustado às capacidades da grande maioria dos alunos, possibilitando mais tempo de contacto com a bola e mais espaço para tomar decisões acertadas. Para além disso, essa organização metodológica permitiu-me trabalhar sempre com toda a turma, evitando momentos de espera prolongados, visto que a turma era constituída por 20 discentes, o que possibilitou a manutenção de uma taxa elevada de densidade motora das aulas.

Para além das alterações necessariamente efetuadas destaco como aspeto positivo o facto de o PNEF apelar à exercitação das habilidades em situação de jogo, o que, a meu ver, é uma lógica correta de pensamento, encarar a técnica como ação dependente da tática e não o contrário. O facto de o jogo e, principalmente, a tomada de decisão ser o elemento central do processo de aprendizagem permite que os alunos se identifiquem com o jogo e sejam capazes de perceber o que acontece à sua volta, o que, consequentemente, os ajuda a optar pela melhor ação técnica no momento. Para além disso, é no jogo que se experimentam as mais variadas sensações e se aprende a cooperar e a competir com o outro, trabalhando assim as dimensões de cariz mais pessoal e social. O trabalho das habilidades motoras na sua vertente mais técnica teve e tem a sua importância no aperfeiçoamento das mesmas, no entanto, a minha intenção não era formar excelentes executores, mais sim formar alunos dotados de conhecimentos sobre o jogo em questão e saber estar e atuar com os colegas e adversários.

Terminada a minha experiência pedagógica no EP e após uma reflexão sobre os PNEF e o seu cumprimento, considero que não é nem nunca será tarefa fácil dar resposta a tamanha exigência dos mesmos, tendo em conta que nem todas as escolas se podem gabar de possuir condições ótimas para o

desenvolvimento de todas as modalidades nas dimensões sugeridas, e nem sempre um professor estará perante uma turma com capacidades para atingir tais metas. Para além das características locais, a forma como o currículo está organizado, numa lógica de multiactividades, impossibilita a consolidação das matérias de ensino, dando a ideia a constante iniciação e estagnação das aprendizagens.

“ (...) ao longo deste ano fui percebendo que a forma como o currículo está organizado torna difícil mudar o “mundo” num espaço de tempo tão curto (cada UD). Acho que o número de modalidades a lecionar ao longo do ano é demasiado extenso, levando a que não haja tempo para a consolidação das matérias.”

Reflexão da aula de basquetebol, 1 de Junho 2016

Seria preferível ter Unidades Didáticas (UD) mais longas que permitissem a consolidação das matérias e resultassem em aprendizagens efetivas. Seguindo a lógica de ensino vigente, é como se ensinássemos em cima de uma passadeira rolante onde caminhamos, caminhamos, caminhamos (ensinamos), mas quando paramos (terminamos o ano) e voltamos a andar (início do seguinte ano letivo) estamos no mesmo sítio onde começamos da outra vez.

4.1.1.2. Análise dos documentos locais

O PAA apresenta-se como um documento de organização e gestão da escola, o qual contempla as diversas atividades a desenvolver na escola e no agrupamento ao longo do ano letivo, tendo como objetivo o alargamento das experiências educativas a outros contextos diferentes das atividades curriculares.

“A diversidade de estratégias delineadas dá corpo à ideia de que o papel da escola não se esgota dentro da sala de aula e de que a aprendizagem nas diversas vertentes pode e deve ocorrer sob as mais variadas formas e em diferentes contextos” (“Plano anual de atividades”, 2014, p. 6).

O PAA, tal como outros documentos de planificação, deve ser entendido como um documento orientador sujeito a reformulações, onde a flexibilidade deve ser aplicada no sentido de assegurar o efeito benéfico das atividades. Tendo em conta que o PAA da ESRT sofreu alterações ao longo do ano, declaro que houve a preocupação de desenvolver atividades com utilidade formativa sem comprometer a lógica de funcionamento das atividades curriculares basilares.

As informações provenientes do PAA foram importantes para entender a dinâmica do agrupamento e antecipar cenários da minha prática pedagógica, na medida em que este documento local indicou as atividades que iriam coincidir com as minhas aulas (no capítulo da área 2 faço referência a algumas atividades que concorreram com as minhas aulas e apresento a minha opinião sobre esta situação).

Em suma, a análise do PAA foi uma etapa essencial antes do processo de planeamento, uma vez que me alertou para as datas a ter em consideração aquando da planificação do processo de ensino, sobretudo ao nível das UD.

Depois de analisar os documentos centrais e locais, foi tempo de verificar as condições locais. Conhecer os recursos físicos destinados à disciplina de EF, os materiais disponíveis para as aulas e os alunos foram as tarefas que permitiram projetar a próxima etapa - planeamento – de forma contextualizada.

4.1.2. Planeamento

“A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consoma na sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano, confirmação ou alteração do plano” (Bento, 2003, p. 16).

O ato de planear é algo que ocorre com frequência na vida de qualquer ser humano, planeamos um conjunto de intenções sempre com a mesma finalidade: obter bons resultados. No processo de ensino é exatamente a mesma coisa,

todavia, não pode ser entendido com a mesma seriedade com que planeamos um fim-de-semana, pois estamos a falar da formação de jovens.

No ensino, o planeamento é fundamental para que professor defina prioridades e consiga estruturar o conhecimento e as matérias que vai lecionar (Rink, 2014), sendo fundamental que o mesmo disponha de conhecimento sobre os discentes e as condições locais, pois só assim é possível definir objetivos e linhas orientadoras rigorosas, ajustadas e eficazes. Tal como referi anteriormente, a recolha de informação sobre os alunos e a escola caracterizou-se numa etapa fundamental para a preparação da minha atuação pedagógica.

“O planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina” (Bento, 2003, p. 8), ou seja, o planeamento é entendido como um ato reflexivo antes e durante a ação. Segundo o mesmo autor a qualidade de ensino pressupõe um nível elevado de planeamento e preparação, uma vez que a resolução de imprevistos naturalmente ocorrentes na práxis depende bastante da antecipação mental da realidade do ensino mediante o seu planeamento e preparação. Obviamente, *“o ensino não pode ser programado em toda a sua complexidade”* (Bento, 2003, p. 8), sendo impossível prever todos os cenários com que nos vamos deparar, contudo o imprevisto será tanto menos temível quando maior for a preparação do professor. De acordo com o autor supracitado, planejar aumenta a segurança na ação, aumenta o conhecimento e competência didática, pois há reflexão acerca da teoria e prática do ensino.

“Os planos não precisam de ser elaborados de modo que toda a atuação didática esteja completamente determinada de antemão” (Bento, 2003, p. 18), ora, não devem ser encarados como algo imutável, mas abordados de forma flexível. É a flexibilidade do professor e a sua capacidade de adaptação que vão permitir que o processo de E/A seja conduzido ao longo de um trilho previamente delineado e instantaneamente ajustado. Neste sentido, o professor deve ser capaz de identificar situações que reclamem a sua alteração e que as mesmas sejam postas em prática com a maior brevidade possível, evitando comprometer as aprendizagens dos alunos. Somente seguindo esta lógica se poderá desenvolver um trabalho coerente com as exigências da turma, mantendo o

processo de ensino devidamente exigente e concretizável, com vista à eficácia do mesmo.

Bento (2003, p. 59) ramifica o planeamento em três níveis: o plano anual, a UD e o plano de aula, sendo todos *“elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino”*.

4.1.2.1. Nível Macro: Plano Anual

O plano anual consiste no primeiro nível de planeamento, onde se procura desenhar, com poucos detalhes, o percurso letivo global, enunciando as modalidades que se pretendem ensinar, o seu lugar no plano e a sua duração, podendo ser alvo de alterações no decorrer da atuação pedagógica (Bento, 2003). *“Os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui tem o seu início”* (Bento, 2003, p. 60).

Para este nível de planeamento tive em consideração três aspetos importantes: a PA cedida pelo PC, onde estavam discriminadas as modalidades a lecionar e os tempos letivos sugeridos para cada uma; o PAA para despistar eventuais aulas “perdidas” devido à realização de atividades de complemento curricular agendadas e o *roulement* das instalações desportivas para adequar as matérias de ensino aos espaços destinados.

Tal como referi em capítulos anteriores, não tive qualquer interferência na elaboração da PA, assim como na seleção e redução das modalidades apresentadas no PNEF – pois nem todas as modalidades indicadas no programa nacional fazem parte da PA. Contudo, o plano anual elaborado para a minha turma (11º ano) foi idealizado por mim, no qual procedi a necessárias alterações em função da minha realidade. A PA definida pelo grupo de EF contemplava 9 modalidades, sendo elas: futsal, atletismo (velocidade, salto em comprimento e lançamento do peso), dança, badmínton, ténis, basquetebol, ginástica acrobática, voleibol e andebol, mas quando o documento foi apresentado pelo

PC ao NE a modalidade de andebol já não constava nos planos. Todavia, essa planificação sofreu mais duas alterações gerais: o número de tempos letivos destinados a cada modalidade foi ajustado ao número total das minhas aulas em cada período e houve necessidade de excluir modalidades incluídas na PA, tendo, por exemplo, de abdicar do ténis devido às inúmeras perdas de aula para realização de atividades que surgiram no PAA e por considerar racional dar mais tempo a outras modalidades que necessitavam desse prolongamento para adquirir e aprofundar conhecimentos, assim como excluir as disciplinas de atletismo (lançamento do peso e salto em comprimento) devido às condições materiais encontradas – situação referida no capítulo sobre os recursos materiais.

As situações referidas indicam, claramente, que o plano anual é, e foi, um documento que carece de flexibilidade na sua utilização. O mesmo deve ser reajustado sempre que o professor note incongruências entre o planeado e a possível concretização, devendo existir, principalmente, uma preocupação constante em reajustar em função da evolução dos alunos. As alterações que efetuei ao plano anual ou melhor dizendo ao “plano periódico”, assim definido por Bento (2003, p. 59) quando a planificação é elaborada por período letivo, resultaram da reflexão permanente da prática pedagógica, onde as informações provenientes desse frequente ato reflexivo me permitiram entender os momentos em que era necessário alterar, fosse para prolongar ou reduzir o tempo destinado a determinada modalidade.

O seguinte quadro refere-se aos planos periódicos elaborados para a minha turma, onde se percebe as modalidades lecionadas ao longo do ano, o momento da sua abordagem, o número de aulas destinadas, assim como os espaços em que cada aula teve lugar.

Relatório de Estágio Profissional

Quadro 1: Plano Anual do 11º ano.

1º Período																												
Mês	Setembro							Outubro							Novembro							Dezembro						
Dia	16	18	23	25	30	1	7	8	14	16	21	23	28	30	4	5	11	13	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18
Espaço	G1	G1	G3	G2	G4	G3	G1	G4	G3	G5	G4	G8	G1	G7	G1	G1	G5	G2	G4	G3	G1	G4	G1	G5	G4	G6	G1	-
Tempos	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	-
Modalidade	Futsal (15)							Velocidade (2)							Voleibol (20)													
2º Período																												
Mês	Janeiro										Fevereiro							Março										
Dia	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	10	12	17	19	24	26	2	4	9	11	16	18						
Espaço	G1	G1	G3	G2	G4	G3	G1	G4	G1	G5	G4	G6	G1	G7	G1	G1	G3	G2	G4	G3	G1	G4						
Tempos	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1						
Modalidade	Ginástica/Dança (23)										Badminton (6)																	
3º Período																												
Mês	Abril							Maio							Junho													
Dia	6	8	13	15	20	22	27	29	4	6	11	13	18	20	25	27	1											
Espaço	G3	G5	G4	G6	G1	G7	G7	G1	G3	G2	G4	G6/7	G1	G4	G3	G5	G4											
Tempos	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2											
Modalidade	Badminton (6)							Basquetebol (15)																				

4.1.2.2. Nível Meso: Unidade Didática

“Para o trabalho do professor de Educação Física o plano da UD constitui o nível fundamental de planeamento do ensino” (Bento, 2003, p. 91).

A UD diz respeito ao nível intermédio de planeamento, constituindo-se uma etapa primordial para um ensino que se quer de qualidade, estruturado e convenientemente justificado. Neste sentido, o planeamento da UD não pode ser entendido como uma simples distribuição da matéria de ensino pelas diferentes aulas, ideia que é corroborada pelo autor supramencionado. Muito pelo contrário, a construção da UD deve seguir uma lógica pedagógico-didática que contribua para o desenvolvimento dos alunos e não transpareça uma ideia de ensino de conteúdos isolados.

Segundo Bento (2003, p. 76), *“em torno da UD decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”*, sendo por isso peça indispensável para a concretização eficaz do ensino. Para todas as modalidades lecionadas ao longo do ano letivo foram elaboradas UD, as quais foram edificadas nos alicerces do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990). De forma simples, o MEC visa a sistematização da matéria de ensino e a forma como a informação é estruturada facilita a sua

execução na prática, funcionando como um guião do processo de E/A. De acordo com a sua criadora, Vickers (1990), o MEC subdivide-se em três fases: a fase de análise, a fase de decisões e a fase de aplicação. Cada fase é composta por um ou mais módulos, onde se condensa toda a informação pertinente para o desenvolvimento da atuação pedagógica.

Relativamente à fase de análise, no módulo 1, realizei a análise e caracterização da modalidade desportiva, abrangendo as quatro categorias transdisciplinares (cultura desportiva, habilidades motoras, conceitos fisiológicos e conceitos psicossociais); no módulo 2, analisei as condições locais com possíveis implicações para o ensino da modalidade, ao nível dos recursos espaciais, materiais e temporais, resultando em informações altamente relevantes para a definição e organização dos conteúdos a lecionar; no módulo 3, fiz referência aos alunos, destacando informações importantes sobre os mesmos relativamente à modalidade em questão.

No que diz respeito à fase de decisões, no módulo 4, procedi à planificação da UD e justificação da mesma, onde defini a extensão e sequência dos conteúdos de ensino nas quatro categorias transdisciplinares – já mencionadas. Bento (2003) realça a importância de idealizar o ensino segundo essas quatro categorias, uma vez que o planeamento da UD não se deve preocupar, apenas, com a matéria em si, mas como meio de desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos; no módulo 5, defini os objetivos gerais e específicos relativos à modalidade, tendo em conta o nível dos alunos; no módulo 6, configurei a avaliação a utilizar (diagnóstica, formativa e sumativa); e por fim, no módulo 7, criei progressões de ensino que me pudessem auxiliar na perseguição dos objetivos estipulados.

A última fase refere-se à aplicação, que correspondeu à planificação das aulas e posterior reflexão, assim como o conjunto de documentos elaborados para a realização das mesmas, sendo todos arquivados num portefólio digital.

Note-se que, o planeamento da UD sucedeu sempre o momento de avaliação diagnóstica (AD) da modalidade em causa, pois somente dessa maneira a determinação do nível de ensino, dos conteúdos a ensinar e a sua extensão poderiam estar devidamente ajustados à turma. O mesmo aconteceu

com a definição dos objetivos, evitando correr o risco de projetar metas demasiadamente fáceis ou impossíveis de alcançar no tempo disponível.

A construção das UD's nem sempre foi tarefa fácil, principalmente na fase inicial do EP, pois não era fácil atender aos inúmeros aspectos a ter em consideração quando da sua elaboração, como por exemplo, o nível inicial dos alunos, as condições espaciais e materiais, a seleção dos conteúdos, a duração da execução de cada um, entre outros. No entanto, à medida que o tempo passava e a experiência aumentava a sua elaboração sofria um processo de aperfeiçoamento, levando a que este nível de planejamento se edificasse com maior rapidez e sistematização de informação, de acordo com as mesmas preocupações.

A planificação das UD's foi auxiliada pela análise de documentos adquiridos no ano transato, nomeadamente nas didáticas específicas, e através de livros referenciados por professores da FADEUP. A análise desses documentos permitiu-me criar a minha própria concepção de ensino nas diferentes modalidades, o que facilitou a minha organização e gestão dos conteúdos de ensino de forma lógica e devidamente fundamentada.

Tal como no nível de planejamento precedente, a UD, apesar de ser uma planificação mais rigorosa, específica e pormenorizada no sentido de corresponder a todas e quaisquer exigências impostas pelo meio e pela turma, deve ser igualmente vista como uma planificação flexível, onde não se devem negar nem atrasar alterações importantes para o processo de ensino, pois a este nível as incongruências poderão afetar significativamente as aprendizagens dos nossos alunos.

Para não cair na tentação de referir demasiadas situações, destaco duas alterações que efetuei ao nível da UD que se revelaram determinantes para o alcance dos objetivos delineados. Uma delas diz respeito ao prolongamento da UD de ginástica, que passou de 19 tempos letivos para 23, pois entendi que os alunos necessitariam de mais tempo para preparar a apresentação gímnica e alcançar o devido sucesso.

“O facto de circular por todos os grupos faz com que esteja constantemente a par do trabalho desenvolvido e isso permite-me ter noção do ponto geral da situação. Apesar de os grupos já apresentarem partes interessantes das coreografias, acho um pouco precoce realizar a avaliação na próxima semana. Para que possa exigir um trabalho de qualidade terei de lhes dar tempo suficiente para isso. Assim sendo, as aulas de ginástica/dança serão prolongadas, havendo mais um aula de 50 minutos (sexta) e uma aula de 100 minutos (quarta) antes da avaliação das coreografias.”

Reflexão da aula de ginástica/dança, 24 de Fevereiro de 2016

Outra alteração ocorreu na UD de basquetebol e nesta o número total de tempos letivos não foi modificado, no entanto, no que diz respeito à planificação aula após aula, tive de dar continuidade à exercitação de alguns conteúdos e, conseqüentemente, atrasar a entrada na preparação do torneio final, pois durante as aulas e nas reflexões que as sucederam conclui que a turma precisava de aperfeiçoar determinados aspetos técnico-táticos para que, durante o jogo, fossem capazes de tomar decisões com maior critério e eficiência.

“Este é um gesto técnico que merece bastante treino e nas próximas aulas deverá continuar a ser trabalhado. Enquanto não forem capazes de realizar o lançamento na passada corretamente em situação de exercício, não poderei esperar que o usem eficazmente no jogo”

Reflexão da aula de basquetebol, 11 de Maio de 2016

Por último, deixo a indicação que os MECs foram elaborados em NE por sugestão do PC, com exceção do módulo 3 e 4, por serem específicos da turma de cada EE. Esta foi mais uma das situações que promoveu o trabalho cooperativo entre os membros do núcleo, dilatando a lista de experiências enriquecedoras, pois muitos dos dilemas da sua elaboração foram superados em conjunto.

“Para a organização do ensino, no sentido da realização dos objetivos, é de extrema utilidade a elaboração de um mapa ou «roteiro de viagem» (...) A forma e dimensão de tais mapas podem ser diversas, o importante é que balizem

com nitidez o itinerário a percorrer, o ritmo do «andamento», as etapas intermédias, os pontos altos e tudo em função da meta final a atingir. Uma troca de ideias com os colegas ajudará a delinear mais rapidamente aqueles quadros e, simultaneamente, a determinar o sentido unitário da direção do ensino na disciplina” (Bento, 2003, p. 68).

4.1.2.3. Nível Micro: Planos de Aula

O nível micro de planeamento do ensino diz respeito ao plano de aula. A aula é o verdadeiro ponto de convergência do planeamento e da ação do professor, devendo por isso ser planeada com cuidado e de forma minuciosa, tendo por base a matéria, as condições de ensino e os alunos (Bento, 2003). Este é um planeamento realizado aula a aula, onde são definidos os objetivos específicos para cada sessão tendo em conta a UD da modalidade e projetadas as situações de aprendizagem que permitam o seu alcance.

Para Bento (2003), a aula de EF deve ser estruturada segundo um “esquema tripartido” (p.152), subdividindo-se em parte preparatória, parte principal e parte final. No meu caso específico, a terminologia utilizada foi: parte inicial, parte fundamental e parte final. A estrutura do plano de aula, ou seja, a grelha, foi mais uma das tarefas desenvolvidas em NE no início do ano letivo.

Essa grelha era constituída pelo cabeçalho e pelas três partes da aula. No cabeçalho constavam informações gerais sobre a aula, como a data, a hora, a duração, o espaço, o número da aula, a UD e respetivas funções didáticas, os objetivos gerais segundo as quatro categorias transdisciplinares (objetivos motores, cognitivos, psicossociais e condição física), assim como o material necessário. A estrutura horizontal do “esquema tripartido” contemplava o tempo da tarefa, o objetivo específico, a situação de aprendizagem/organização metodológica, o esquema e as componentes críticas.

Quanto à parte inicial, a seleção dos exercícios mereceu a minha preocupação em dois sentidos, primeiro que permitissem a ativação geral dos alunos e, segundo, que tivessem um *transfer* para o trabalho a desenvolver com a turma na fase seguinte.

“Após uma breve corrida com mobilização articular passamos para o exercício de volta ao mundo que serviu de aquecimento específico para o torneio.”

Reflexão da aula de badminton, 13 de Abril de 2016

A lógica de planejamento utilizada vai ao encontro da opinião de Bento (2003, p. 153), que nos diz que *“estas não devem ser entendidas apenas como um «aquecimento», mas, sim inerentes à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula”*.

Segundo o mesmo autor, *“é na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são particularmente colocadas à prova”* (p. 158). Neste sentido, foi na parte fundamental da aula que cumpri as funções didáticas estipuladas na UD, onde procurei projetar situações de aprendizagens adequadas aos alunos de forma a alcançar os objetivos específicos delineados.

A parte final da aula servia essencialmente, para fazer um balanço geral da sessão, onde apresentava a minha opinião sobre a aula, dava espaço aos alunos para esclarecerem eventuais dúvidas e informava-os sobre as aulas seguintes, terminando sempre como um forte grito de turma que se caracterizava num momento de motivação extra. O planejamento da parte final da aula condizia com a ideia de Rosado e Mesquita (2011, pp. 92-93), no sentido que *“o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: uma função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados (...) e uma função de motivação prospetiva”*.

A minha opinião sobre este nível de planejamento é que realmente se constitui num processo determinante para a prática pedagógica que visa a eficácia do ensino, servindo de guia do professor durante a prática, o qual permite a conexão das nossas conceções com a nossa ação. Talvez o mais exigente e trabalhoso dos três, é aquele em que todas as decisões têm efeitos imediatos na prática e projetam ou condicionam o alcance dos nossos objetivos.

Estruturar o plano de aula foi outra das tarefas que sofreu um aperfeiçoamento ao longo do tempo, pois à medida que a experiência prática e o conhecimento pedagógico do conteúdo aumentava, a tarefa de planejar ia sendo agilizada. As horas despendidas com este nível micro em setembro e outubro não se comparam as necessárias em abril ou maio.

A atitude reflexiva com que encarei a elaboração de todos os planos de aula foi, sem dúvida, uma mais-valia, era como se a planificação se conjugasse com a imaginação da aula e isso me permitisse antever cenários desajustados, tendo oportunidade de alterar ideias organizacionais e metodológicas antes das mesmas terem lugar. Tentava imaginar o momento, a aula, eu e os alunos e como tudo seria conduzido e isso ajudou-me a planificar com coerência lógica, mas é certo que é impossível prever tudo, pois o ensino tem tanto de planeamento como de improviso. Acredito vivamente que a minha capacidade de improvisar foi treinada nas aulas mas também em casa, nesses momentos de introspeção antes e após a lecionação, em que punha em causa todas as possibilidades e projetava formas de as contornar. Prever, assim como planejar, dilatou o meu leque de opções de resposta e isso mostrou-se crucial para a minha atuação face ao imprevisto.

Uma das dificuldades sentidas inicialmente prendia-se com o facto de não saber exatamente quanto tempo destinar à exercitação de um determinado conteúdo. Esta incerteza pairou durante o primeiro mês do EP, penso eu, pois assim que comecei a ter contacto com a turma e a ficar realmente consciente sobre as capacidades dos alunos, compreendi com maior exatidão quanto tempo necessitariam para adquirir um habilidade motora, aprimorar um gesto técnico ou compreender uma intenção tática a fim de aplicá-la no jogo. Entendo que este aspeto está, em certa medida, relacionado com o ritmo de ensino, que mais tarde, graças à experiência que fui acumulando, me levou a designar de ritmo de aprendizagem. O porquê de utilizar outra nomenclatura? Porque à medida que fui percebendo o processo de E/A na sua dimensão prática, fui alterando a minha conceção de ensino, e se no início atuava segundo o ritmo de ensino (o que era estipulado no plano de aula), com a vivência prática e reflexão sobre a mesma, fui começando a respeitar mais o ritmo de aprendizagem, o ritmo que os alunos

me indicavam e não aquele que eu havia definido aquando da planificação da aula. O seguinte excerto comprova um momento em que me debrucei sobre este assunto numa reflexão de aula.

“Os sentimentos e os entendimentos mudam ao longo do ano de estágio, e se no início me preocupava em “reproduzir” aquilo que tinha planeado e isso significava, para mim, poder ser ou não uma boa aula, agora preocupo-me em seguir as linhas orientadoras que planeei mas considero mais o outro lado, os alunos. Tenho uma maior perceção do tempo, não do tempo que o relógio aponta, mas do tempo que os alunos necessitam em determinados exercícios e acho que agora respeito muito mais o ritmo de aprendizagem deles. (...) Sou mais flexível e consciente, quando acho que os alunos precisam de mais tempo para exercitar deixo o exercício decorrer, se vejo que o exercício não está a trazer benefícios, seja por não estar ajustado às capacidades ou minimamente desafiante reduzo o tempo ou mudo para outro.”

Reflexão da aula de badminton, 6 de Abril de 2016

Se numa fase inicial o plano estava constantemente presente na minha cabeça, à medida que fui amadurecendo na docência fui capaz de focar a minha atenção naquilo que realmente importava – os alunos. Conseguir descentralizar o meu pensamento do plano e entregar-me verdadeiramente à aula foi um dos aspetos que caracterizou a minha evolução enquanto professora, uma vez que isso me permitiu realizar os devidos ajustes durante a prática e alcançar com maior facilidade as metas delineadas.

Não descurando os outros níveis de planeamento, a tarefa de conceber o plano de aula será sempre, na minha ótica, a etapa mais importante do processo de ensino pelo seu carácter altamente específico e dirigido, abrindo alas para a concretização eficaz do mesmo.

4.1.3. Realização do Processo Educativo

Este capítulo caracteriza-se por ser o espaço mais pessoal do RE, onde serão apresentadas situações reais da prática docente que perfazem a minha experiência enquanto professora de EF. É com recurso a essas vivências que pretendo expor as minhas inseguranças, modos de atuação, entendimentos, pensamentos e preocupações ao longo do EP, procurando esclarecer todo percurso e processo a que fui sujeita, o qual contribuiu para o meu crescimento profissional e para um ano definitivamente marcante.

4.1.3.1. A ânsia do primeiro contacto e as primeiras impressões

Conhecer a minha turma era, decididamente, o momento mais aguardado do EP. Foi com ansiedade mas também com apreensão que antecipei o primeiro contacto assim que soube que iria lecionar a uma turma de 11^o ano. A ânsia foi inevitável e julgo que está presente em qualquer EE que esteja prestes a iniciar esta jornada. Quanto à apreensão estava relacionada com facto de a diferença de idades não ser assim tão volumosa entre professora e alunos e não saber até que ponto isso influenciaria a nossa relação. Foi num ambiente bastante “formal” que aconteceu o primeiro contacto, num dos auditórios da escola, local que acentuou o nervosismo do “primeiro encontro” que não fui capaz de esconder. Lembro-me de ser um diálogo repleto de curiosidade de ambas as partes, a minha apresentação antecedeu a deles e assim que a palavra passou para a plateia as primeiras impressões tranquilizaram-me.

“Sentia-me nervosa e observada, mas bastante contente por os conhecer e pela primeira impressão ser tão positiva. (...) Não criei muitas expectativas sobre o que ouvi da turma. Queria ser eu própria a ver e a criar as minhas expectativas.”

Reflexão da aula de apresentação, 16 de Setembro de 2015

É certo que a diferença de idades entre nós não excedia os 5 anos, porém fiz por esquecer esses números e encarar todo o processo da forma mais

genuína possível, pensando que isso não seria motivo para rezear a capacidade de me impor enquanto professora de EF. Acreditava que uma boa relação professor-aluno e uma demonstração clara de conhecimento sobre a área me permitiria estabelecer essa ponte da melhor maneira.

Saí do auditório aliviada e bastante satisfeita com aqueles que conferenciei. A aula de apresentação foi um momento bastante importante, pois foi ali que se estabeleceram as primeiras empatias positivas e se reuniu a primeira condição para perspetivar o ano letivo – conhecer os alunos. Sabia que ia precisar de tempo para saber realmente quem tinha à minha frente, mas quem não reconhece que as primeiras impressões são fundamentais para se fundar uma boa relação. Penso que todos o acham importante, tal como eu.

Para além da simpatia e respeito demonstrado no primeiro contacto, a maioria frisou o seu gosto pela disciplina de EF e pelo desporto em geral, deixando-me duplamente tranquila, pois o facto de a nossa disciplina já não contar para a média de curso assombrava a meu prognóstico de encontrar uma turma desmotivada e pouco interessada.

Em suma, o primeiro contacto constituiu-se na primeira “prova de fogo” superada com distinção. Sim, “prova de fogo”, o primeiro contacto era o momento mais aguardado e importante para mim, estamos a falar daqueles que iam ser os “meus” primeiros alunos, aqueles que me iriam acompanhar ao longo de um ano letivo repleto de trabalho, de exigência, de aprendizagem e, felizmente, de sucessos.

De seguida aprofundarei os temas referentes à relação estabelecida entre professora e alunos assim como o controlo da turma, pois, na minha ótica, são aspetos essenciais que condicionam todo o processo de E/A.

4.1.3.2. Relação pedagógica professor-aluno

O meu primordial objetivo nesta última etapa de formação profissional era proporcionar aprendizagens significativas, independentemente da turma que encontrasse e das modalidades que lecionasse, e estava consciente que só o poderia conseguir se fosse capaz de envolver a turma de forma voluntária e ativa

no processo de E/A. De acordo com Rosado e Ferreira (2011, p. 190), *“a otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre professor e aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos.”*

Esse clima propício às aprendizagens efetivas só poderia ser atingido se a relação estabelecida com os alunos fosse harmoniosa e sustentada em bases sólidas, onde a confiança imperasse mas não se confundissem os papéis de uma amiga com uma professora amiga. A relação professor-aluno foi construída do primeiro ao último dia, resultando em algo especial no sentido de uma admiração mútua. Como tudo no ensino, foi uma construção progressiva que contemplou cedências de ambas as partes, na medida que em cada aula dava um pouco mais de mim e eles um pouco de si, não havendo preocupação em forçar esse relacionamento. A relação edificou-se de forma natural e essa foi a melhor forma. O seguinte excerto espelha como foi percebida a construção da relação professora-alunos por uma aluna da turma.

“No início das aulas de EF senti que a professora estava um bocadinho “eu não sei como é que vou falar para eles” e nós também estávamos um pouco apreensivos “isto tem de ser com calma”, porque é sempre aquele primeiro impacto, mas a maneira como a professora interagiu connosco e largou esse lado mais tímido ajudou-nos também a estar mais interessados e motivados para as modalidades do primeiro período. Acho que isso é das coisas mais importantes, a maneira como a professora olha para nós e nós olhamos para si. Nós olhamos para si como uma pessoa superior a nós, mas com quem nos podemos identificar. Não é nem está distante, é professora, no entanto, podemos ter uma relação de proximidade, quando precisamos de alguma coisa vamos falar consigo. Não adotou aquela postura de “eu sou professora e mando nisto tudo”, embora também seja preciso em alguns momentos. Saber distinguir esses momentos também é importante e isso mostra-nos que não a podemos “quebrar””.

Excerto de entrevista do estudo de investigação, 7 de Março de 2016

À medida que a relação professor-aluno solidificava, a confiança aumentava e a sensação de apoio incondicional era percebida pela turma, resultando numa fórmula catalisadora de envolvimento, empenho e, conseqüentemente, aprendizagem. Bento (2003) menciona que o professor, através do ensino, é capaz de influenciar determinantemente a vontade dos alunos, os seus sentimentos, as suas ações, assim como a sua disponibilidade para o empenhamento e rendimento.

“Sendo o processo de ensino-aprendizagem um processo de interação entre professor e alunos, faz sentido que a aprendizagem não dependa apenas dos aprendizes. Estou convencida que depende bem mais do professor, da forma como os cativa e desperta a curiosidade para aprender.”

Reflexão da aula de badminton, 20 de Abril de 2016

A relação ótima que estabeleci com os alunos fazia-me sentir inteiramente disponível para eles. Sentia que não havia hipocrisia nas suas demonstrações de satisfação pela aula e pela minha pessoa e isso permitia-me ser eu verdadeiramente, sem máscaras, sem ter de encarar uma personagem. Podia ser a Cláudia que sou no dia-a-dia, com a única preocupação de conhecer e não exceder as fronteiras que a minha condição de professora me exigia. Admito que foi mais fácil do que pensava porque eles facilitaram esse processo, permitiram-me ser professora e ao mesmo tempo amiga, pois percebiam os momentos certos para as atitudes certas, sendo raros os momentos em que os tive de alertar para não pisar o risco. Naturalmente, não eram sempre uns anjinhos e de vez enquanto a auréola caía (felizmente, só demonstravam que tinham personalidade e que não eram jovens pacatos em demasia), levando-me a ser mais rígida e a relembrar os limites. No entanto, era suficiente chamar à atenção e a maioria das vezes chegava o meu silêncio e o meu desagrado expressivo-facial pelo que via ou ouvia.

Para Rosado e Ferreira (2011, p. 194), *“o entusiasmo surge como um elemento particularmente favorável à relação pedagógica, sendo identificado como um dos comportamentos associados com o sucesso dos alunos”*. Mostrar entusiasmo e gosto pelo desporto é um requisito mínimo para qualquer professor

que almeje influenciar positivamente os seus alunos, mas é necessário cuidado, os alunos percebem muito bem se esse entusiasmo é simulado ou forçado. Ser natural foi a minha melhor arma, foi o que me tornou próxima deles, eles sabiam sempre se estava a ser honesta a respeito dos meus gostos e opiniões sobre qualquer assunto. Quando os alunos aproveitam todas as oportunidades para expor também as suas preferências é um bom sinal. Opiniões e diferentes pontos de vista nunca foram negados nas minhas aulas. Ao longo do ano procurei transmitir entusiasmo pelo ensino, pelo desporto, pelos progressos de cada um, pelo esforço e pelo trabalho, preocupei-me em transparecer à turma que valorizava essas dimensões e para Siedentop (1983, cit. por Rosado & Ferreira, 2011) isso é fundamental. Através do próximo excerto é possível perceber que os alunos são influenciados positivamente quando sentem que o professor deposita confiança nas suas capacidades, não desiste deles e valoriza as suas conquistas, levando a que os alunos se superem e alcancem um desempenho motor superior.

“Eu: Maria³, vou-te chatear tanto como na última aula até conseguires!

Maria: Mas valeu a pena professora, foi quase no fim da aula, mas consegui fazer.”

Todos eles sabem que quando insisto em algo não é para ser “chata” ou “embirrar”, no fundo eles sabem que se estou aquele tempo focada neles é porque acredito nas suas capacidades e sei que vão conseguir, caso contrário já teria desistido. Acho que esse é um “pormaior” muito importante e que todos os professores deveriam evidenciar ao longo das aulas, às vezes podemos fazer com que os alunos se superem quando damos a entender que acreditamos que são capazes, quando lhes damos o nosso voto de confiança. Mais do que nunca, apercebo-me do potencial de um elogio, de uma palavra de força, de motivação. As relações pessoais que se estabelecem com os alunos, a forma como se lida com a turma, tudo isso evolui ao longo do ano letivo, do mesmo modo, perceber aquilo que funciona melhor ou pior para potenciar as aprendizagens também leva o seu tempo.”

Reflexão da aula de badminton, 13 de Abril de 2016

³ Nome fictício

Embora as aulas acarretem sempre um caráter formal e mais sério, pois o ensino não é coisa que se deva encarar de ânimo leve e despreocupado, também houve momentos de descontração que resultaram em situações tão profícuas como aquelas que se planeiam com todo o cuidado. Desde sempre assumi uma atitude de preocupação com os alunos, sobre os assuntos da aula mas também fora dela, e chegamos a ter conversas sobre assuntos diversos, variando entre escolhas desportivas fora da escola, o teste na hora anterior que não correu tão bem e o relato de *interrails* nas férias de verão.

Modéstia à parte, considero que estabeleci uma relação pedagógica com peso e medida com os meus alunos, orgulho-me dos laços criados e julgo que muitos dos nossos sucessos foram suportados no companheirismo, entreajuda e confiança, pois todos sabemos que os alunos só aprendem se estiveram motivados para aprender.

4.1.3.3. Controlo da turma – a adoção de uma postura adequada

Controlar a turma é um fator primordial para que a aula seja conduzida de forma natural e agradável, evitando interrupções constantes para sancionar comportamentos desviantes que podem comprometer a qualidade da aula e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

No que diz respeito à turma de 11º ano, a gestão e controlo da turma nunca foi um aspeto que apelasse à reformulação de estratégias, sendo que as regras e as rotinas inculcadas nas primeiras aulas do ano letivo se mostraram suficientes e fundamentais para uma boa gestão da aula e do clima de aprendizagem. Nos raros momentos em que fui incitada a chamar a atenção dos alunos para determinado comportamento nunca passou de reprimendas e um castigo significativo. Todos eles eram educados e suficientemente responsáveis para assumir o erro, chegando mesmo a deixar o orgulho de parte e pedir desculpa pelo sucedido – comportamento que revela caráter e respeito por mim enquanto professora da turma.

“Já no final da aula, dois alunos foram convidados a correr por estar a dar toques na bola de basquetebol com os pés. Pediram desculpa de imediato, reconhecendo o comportamento incorreto, no entanto tiveram de correr na mesma, regras são regras!”

Reflexão da aula de basquetebol, 4 de Maio de 2016

Com a turma de 6º ano, a turma partilhada, o mesmo não acontecia. Os “pestes” eram assim chamados não pelas suas atitudes disciplinadas e coerentes, mas pela inquietude, dificuldade em ouvir, prestar atenção durante mais de 5 segundos e cumprir as indicações dos professores, características presentes e normais em alunos da sua idade. Os alunos do 6º ano eram totalmente o oposto dos meus mais velhos, eram aqueles que me tiravam do sério e nas primeiras aulas me faziam desesperar na procura de maneira de os controlar. Talvez tenha sido neste aspeto que residiu a minha maior dificuldade no EP, perceber como os controlar e controlar efetivamente.

Numa das reuniões de NE, com presença da PO e PC, deram-me a possibilidade irreal de pedir um desejo, um único desejo, ao génio da lâmpada. A minha resposta foi ponderada, mas no curto espaço de tempo que tive para pensar apenas um desejo me ocorria – ter a capacidade de ser “má” quando os alunos (do 6º ano) me obrigassem. Era, sem dúvida, no controlo da turma dos mais novos que estava a minha maior lacuna, contudo, foi nesse campo de ação que penso ter evoluído drasticamente.

Ainda durante a lecionação da primeira UD aos “pestes”, percebi que as coisas só tomariam o rumo que eu idealizava quando conseguisse adotar uma postura adequada à atitude dos alunos, pois só assim teria capacidade de me impor e exigir respeito. Fui obrigada a ser menos tolerante, a não ouvir as queixas dos alunos com a mesma atenção e a não deixar passar em branco os comportamentos reprováveis. A partir do momento que mudei a minha postura na aula, a ser séria nos maus momentos e a soltar elogios apenas nos momentos flagrantes, os alunos começaram a olhar-me com outros olhos. Aula a aula iam percebendo que o primeiro aviso era o primeiro e o último e que se esticassem a corda haveria tarefas pouco agradáveis para cumprir, como correr à volta do espaço de aula enquanto os colegas continuavam os exercícios ou ser

convidados a sentar por uns minutos. A alteração da minha postura enquanto professora não foi tarefa fácil, porém essencial para que conseguisse controlar a turma e rentabilizar ao máximo o tempo de aula para o que realmente importava. À medida que os alunos começaram a respeitar mais os momentos de silêncio, ser capazes de ouvir com atenção do início ao fim as indicações dos professores, a fazer menos queixa dos colegas e a ser capazes de trabalhar com colegas que não estavam incluídos no seu grupo de amigos, tudo se tornava mais fácil e diminuía o tempo despendido em tarefas de gestão e organização da aula. Com o decorrer do tempo fui conseguindo controlar a turma com chamadas de atenção em detrimento dos castigos, o que já era um bom progresso e facilitava a gestão da aula. Para além de repreender os maus comportamentos, premiar os bons também era importante, atitude que os levou a perceber rapidamente que o professor, neste caso eu, seria aquilo que eles me deixassem ser.

Admito que foi difícil assumir uma postura mais fria e séria quando tinha de ser, admito que foi complicado ir “contra” a minha natureza de ser extremamente compreensiva e tolerante, mas constato que essa mudança de postura foi essencial para assumir as rédeas da turma e conduzir as aulas conforme o planeado e de acordo com as minhas expetativas. Para Nóvoa (p.10, 1995, cit. por Silva & Krug, 2010) *“ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”*

Talvez por achar que a minha postura na aula definisse a minha imagem enquanto professora, tive esses dissabores iniciais, mas assim que interiorizei que uma postura mais séria e assertiva não me tornava uma professora má e odiada, tudo foi mais fácil. Penso que a dificuldade na mudança de postura, de alguma forma, se prendeu à forma como encarava a minha identidade profissional. Tal como indica Nóvoa (1995, cit. por Silva & Krug, 2010) o processo identitário é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, decorre das experiências vivenciadas quotidianamente pelo professor (na escola) e, também, nas expetativas e no reconhecimento que o mesmo tem da sua profissão.

Os abraços à entrada do pavilhão, o “bom dia” mais sorridente do meu dia e a felicidade de cada “dá cá mais 5” quando faziam aquele passe magnífico, mostrou-me que a admiração continuava lá e que eles entendiam perfeitamente que o professor, muitas vezes, tem de ser duro quando eles o obrigam.

Tal como referi em capítulos anteriores, trabalhar com duas turmas em diferentes ciclos de ensino preparou-me de forma amplificada para a realidade de ensino. Estou ciente que a necessidade de assumir posturas distintas não está apenas dependente da faixa etária dos alunos, pois dentro do mesmo ano de escolaridade o professor poderá ter de atuar de diferentes formas, pois todos os alunos são únicos, cada turma exige estratégias diferentes e cabe ao professor saber lidar com as adversidades de forma a proporcionar um clima de aula positivo e momentos de aprendizagem eficazes, evitando excessivos momentos de gestão e controlo dos alunos.

Por fim, considero que a experiência de lecionar em dois ciclos distintos cimentou com maior firmeza a minha identidade profissional. Percebo claramente a necessidade de adaptar a minha postura aos alunos, reconheço que alguns vão exigir mais de mim e muitas vezes terei de ser aquilo que não sou na vida particular. Porém, essa postura é essencial e deve ser posta em prática para controlar a turma, impor respeito e ser respeitada. Hoje já não confundo personalidade com postura, pois entendo que personalidade só temos uma, seja em casa ou na escola, com os nossos familiares, amigos ou desconhecidos, postura está relacionada com a forma como atuamos e isso não altera quem somos, assumir uma postura é apenas atuar em função de um envolvimento que nos exige adaptação e responsabilidade.

“Consideramos o processo de identidade docente como complexo devido ao facto de que além de realizar-se nas mediações pessoais, sociais e profissionais do professor, soma-se à consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, nas interações que suscitarão a construção de identidades de outros sujeitos – os alunos” (Silva & Krug, 2010, p. 1).

4.1.3.4. Organização e gestão da aula (tempo, alunos, espaço e material)

Segundo Rosado e Ferreira (2011), o sistema de gestão de tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem como objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e da utilização eficaz do tempo.

Relativamente à redução da indisciplina, as regras apresentadas no início do ano letivo foram fundamentais para clarificar o que era ou não aceitável durante a aula, promover uma maior atenção e participação e uso adequado dos espaços e dos materiais. A criação de rotinas também teve a sua importância, na medida em que o reconhecimento de processos e situações de ensino, como os aquecimentos específicos, as transições entre exercícios, as rotações das equipas, entre outros procedimentos, contribuíam para a dinamização da sessão e a redução significativa dos tempos de organização e gestão. Para Siedentop (1998), um sistema de tarefas de organização começa pela criação de rotinas e estabelecimento de regras correspondentes aos comportamentos apropriados na aula.

No que diz respeito à gestão do tempo, a minha preocupação centrou-se no aumento do tempo de atividade motora e redução do tempo gasto na organização e transição. Durante a minha atuação docente procurei seguir os conceitos de Metzler (1979, cit. por Rosado & Ferreira, 2011, p. 189), no sentido de *“reduzir o efeito de afunilamento do tempo, otimizando o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem, isto é, o tempo gasto em tarefas ajustadas, pertinentes relativamente aos objetivos e com níveis de dificuldade desafiantes (assumindo-se que uma tarefa é desafiante quando representa uma dificuldade e um desafio em que o sucesso é muito provável).”* Partindo do princípio que as tarefas de aprendizagens selecionadas para cada aula cumpriam o requisito de se encontrarem na “zona de desenvolvimento proximal” (quando a tarefa é desafiante mas possível, se alcançada promove aprendizagens significativas nos alunos), para que esse

afunilamento fosse conseguido era necessário reduzir os tempos de organização e transição. Neste sentido, passo a enumerar os cuidados tidos na gestão do tempo.

- Usufruí da pontualidade característica da turma para dar início à aula na hora prevista. Inicialmente, esperava pela chegada de todos os alunos ao espaço de aula, mas por incentivo do PC que me sugeriu começar assim que tivesse um número aceitável de alunos, comecei a dar início à sessão à hora prevista (salvo raras exceções, como a turma ter teste na hora anterior e terem ficado o intervalo na sala de aula). O facto de iniciar a aula à hora marcada acrescia a responsabilidade de chegar a horas, pois nenhum gostava de ter de dizer “professora, desculpe o atraso” e se juntar aos colegas que já tinham iniciado o aquecimento. Se nas primeiras aulas esta medida me levou a ter apenas 6/7 alunos no primeiro minuto do aquecimento, a meio do 1º período todos estavam prontos para o iniciar.
- O tempo despendido nas transições foi alvo de redução ao longo da prática, resultando em mais tempo para o que realmente importava. A sua redução foi conseguida através do planeamento cuidado da aula, não negando a sua existência e encontrando formas de a otimizar. O facto de sequenciar as progressões pedagógicas de forma lógica, permitia-me fazer uso da estrutura do exercício anterior ou pelo menos não a alterar na totalidade, ajudando-me a poupar tempo na transição entre exercícios.

No que diz respeito à gestão dos alunos, este foi outro dos aspetos que me possibilitou conduzir a aula de forma fluida e sem grandes interrupções, evitando tempos de espera e períodos alargados na organização da turma pelos espaços/exercícios:

- Manter grupos de trabalho ou definir estratégias eficazes na reorganização da turma foi outros dos cuidados a ter ao nível do planeamento da aula. Sempre que mudava um exercício sabia exatamente que aluno/grupo colocar em cada espaço, era algo que merecia a minha atenção no momento de conceção, possibilitando-me ser rápida e evitar perder demasiado tempo na reorganização da turma.

“Na formação dos grupos de trabalho pedi que ficasse rapaz-rapariga em cada sinalizador, garantindo o mesmo número de rapazes e raparigas no grupo. De forma a rentabilizar o tempo, os grupos já formados resultaram nas equipas para o jogo holandês.”

Reflexão da aula de futsal, 23 de Setembro de 2015

- De modo a potenciar o tempo de exercitação em situações de aprendizagem e no jogo, preocupei-me em criar grupos de trabalho com reduzido número de alunos, de forma a evitar filas de espera ou alunos “suplentes”. Isso obrigou-me, diversas vezes, a ter de orientar vários exercícios em simultâneo, no entanto, ter todos em atividade sempre foi a minha eleição.

“Após entregar as raquetes e os volantes, quando todos os alunos já estavam nos campos, observei todo o espaço de aula e achei que seria mais benéfico ter todos os alunos em atividade do que estarem agrupado em grupos de 4 à espera que uma dupla chegasse aos 10 pontos para trocarem de funções, só para poderem jogar num campo maior”.

Reflexão da aula de badmínton, 8 de Janeiro de 2016

- A definição dos grupos de trabalho dependia dos objetivos que pretendia alcançar em cada exercício. Se se tratasse do aquecimento, de uma situação de aperfeiçoamento de técnicas individuais sem interferência do outro, ou seja, que não existisse verdadeira competição/oposição, deixava que os alunos se dividissem à sua vontade; quando o exercício tinha inerente competição, o trabalho de uma habilidade que reclamasse oposição equilibrada, a formação dos grupos de trabalho era da minha responsabilidade, a qual era antecipada no momento de elaboração do plano de aula. Em suma, sempre que o exercício o exigisse, os grupos eram ditados por mim para garantir que os níveis de desempenho intra-grupo fossem ajustados. Todavia, houve situações em que tive de adaptar devido à ausência de um ou mais alunos ou por no momento verificar que a divisão não foi bem efetuada, mas isso faz parte da imprevisibilidade da aula, algo que é impossível controlar e que procurei sempre agilizar.

Por último, no que se refere à gestão do espaço e do material, este é um aspecto igualmente importante na promoção de condições ótimas de aprendizagem. O espaço disponível e o material existente na escola já foi alvo de reflexão em capítulos anteriores, chegando à conclusão que estes não constituíram entrave ao ensino das diversas modalidades. Contudo, para que pudesse retirar o máximo partido das suas características necessitei de pensar muito bem como utilizar e gerir esses recursos.

- O material era requisitado na arrecadação do pavilhão momentos antes do início da aula, o que me possibilitava estar a tempo e horas no local destinado pronta a começar a sessão. Quando planeava a aula aferia todo o material imprescindível para a sua realização. Por vezes, devido a reajustes efetuados durante a aula ao nível da organização das situações de aprendizagem e da sua estrutura, tive de me deslocar à arrecadação, mas posso contar pelos dedos das mãos as vezes que tive de o fazer a meio da aula. Ou seja, ter o material pronto à hora marcada evitava que tivesse de me ausentar da aula, o que poderia levar a comportamentos desviantes ou à diminuição do empenho dos alunos nas tarefas.

- Quanto à montagem e desmontagem do material, esta tarefa foi partilhada pela turma e por mim. Sobretudo na montagem dos exercícios, era eu que assumia essa tarefa, pois eu, melhor do que qualquer um deles, sabia o espaço necessário à realização dos mesmos, mas quando se tratava de montar a fita/rede no voleibol ou no badminton, colocar os colchões de ginástica, os alunos também ajudavam e tudo se dispunha no espaço rapidamente. Quanto aos momentos de desmontagens do material, aí os alunos tiveram mais predominância, onde era pedido a cada um para recolher o material mais próximo de si e assim tudo ficava arrumado em poucos segundos. Nas primeiras aulas cheguei a ser eu, após o grito de turma, a recolher os cones que ficaram no chão do pavilhão, mas assim que comecei a pedir aos alunos para me ajudarem, consegui esticar mais o tempo de exercitação do último exercício da aula porque já não teria de reservar minutos extra para reunir o material. Deste modo, posso

considerar que as rotinas de montagem e desmontagem do material me permitiram aumentar o tempo útil de aula.

- Quanto ao espaço, talvez tenha sido aqui que residiu a segunda maior parcela de tempo despendido aquando do planeamento da aula (o que demorava mais era a seleção das situações aprendizagem mais apropriadas, como é natural). Os exercícios escolhidos eram “encaixados” no espaço disponível de modo que o espaço de exercitação nunca fosse inferior ao espaço que não era utilizado. A rentabilização máxima do espaço foi algo que me inquietou desde a primeira aula. Embora a minha turma não fosse assim tão numerosa (20 alunos), sabia que se conseguisse usufruir da melhor forma do espaço, teria uma maior probabilidade de ter mais alunos em atividade motora simultânea e, conseqüentemente, melhores condições de exercitação, pois espaço na aula de EF nunca é demais.

Em suma, considero que o segredo de uma boa organização e gestão aula tem por base uma boa planificação no momento de idealização da aula. Antecipar as formas de agrupar alunos, transitar entre exercícios, trazer para o local de aula o material necessário antes do seu início, estabelecer regras e rotinas desde o primeiro dia, diminuir os tempos de transição e organização, são a chave para que a gestão da aula ocorra de forma fluída e se consiga alcançar uma diferença mínima entre o tempo destinado à aula e o tempo útil da mesma.

4.1.3.5. Processo de instrução

“Quando, nos contextos de ensino e treino, se pretende comunicar informação substantiva, recorre-se, frequentemente, ao termo “instrução”. A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino” (Siedentop, 1991, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

A capacidade de comunicação, segundo os autores supramencionados, constitui-se num fator determinante da eficácia pedagógica, devendo, por isso,

ser desenvolvida e aperfeiçoada por qualquer professor que almeje o sucesso do processo de E/A. A comunicação no ensino não envolve apenas a transmissão de elementos informativos, mas também acarreta um efeito persuasivo sobre os alunos, para tal, deve ser dada atenção particular à paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação), aos aspetos não-verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor) bem como à congruência entre mensagens verbais e não-verbais (Rosado & Mesquita, 2011).

A importância da comunicação não-verbal foi, desde cedo, uma questão valorizada pelo PC, o qual me dizia que “falar com o corpo é tão importante como falar por palavras”, fosse na explicação das tarefas de aprendizagem como na sua condução e correção. Falar com o corpo foi das minhas primeiras, e talvez das mais importantes, aprendizagens no EP, pois efetivamente os alunos entendem coisas diferentes quando gesticulamos e falamos em simultâneo. *“Não é, no entanto, fácil destacar as variáveis que afetam o processamento de informação, tendo em conta as diferentes situações de comunicação. Por exemplo, não se sabe, exatamente, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou não adequadamente interpretada, e quais os fatores que determinam essa retenção”* (Mesquita et al., 2008, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 71). No entanto, a minha perceção docente faz-me acreditar que, a partir do momento que a comunicação não-verbal se efetivou na mesma medida que a comunicação verbal, o entendimento dos alunos acerca do pretendia transmitir aumentava. Talvez não tenha como comprovar que esse entendimento melhorava, mas a atenção era evidentemente superior quando o conteúdo informativo se fundia com o movimento do meu corpo. Por exemplo, quando explicava a execução da manchete no voleibol e simultaneamente realizava a flexão de pernas necessária na sua preparação e a extensão total dos braços, os alunos estavam mais atentos e, na prática, tinham esses aspetos em consideração. O mesmo acontecia quando queria indicar o modo de rotação das equipas pelo espaço, o facto de gesticular a direção dessa rotação permitia-me poupar nas palavras, pois entendiam instantaneamente o que queria dizer. “Falar com o corpo” ajudou-me não só a atrair a atenção deles e a tornar a

informação mais perceptível como, também, transparecer o meu entusiasmo, o que, conseqüentemente, me ajudou a persuadir a turma para as tarefas da aula. Captar a atenção do público é fundamental e ninguém pode negar a sua importância, contudo, *“não importa apenas que o aluno ou atleta esteja atento e receba a informação e a retenha; é preciso que a aceite, que seja persuadido, que adira afetivamente às atividades propostas. Essa persuasão é a melhor preditora da ação”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

Os alunos e todos os comuns mortais não são capazes de reter toda a informação a que são sujeitos, todos sofremos perdas significativas de informação em consequência de várias distorções, estejam elas relacionadas com a nossa capacidade de prestar atenção, a elevada quantidade de informação, o conteúdo não ser do nosso agrado ou simplesmente não tenhamos conhecimento que nos permita entender essa informação. Neste sentido, é fulcral que o professor selecione a informação mais relevante e a transmita através de uma linguagem adequada e procure remover do ambiente envolvente distorções que condicionem a recepção dessa informação. Uma das minhas evoluções esteve relacionada com a capacidade de ser clara, sucinta e objetiva nas minhas indicações, tendo a preocupação de reunir toda a turma quando necessitava de explicar algo novo (exercício ou modo de organização), arrastando-a para espaços menos barulhentos ou com menos distrações. Pequenos aspetos como: ser eu a orientar-me para o sol quando a aula era no exterior; ficar de frente para a turma que tinha aula no espaço ao lado, manter contacto visual com aqueles que pareciam mais distraídos e questionar os alunos sobre as informações transmitidas, possibilitou-me otimizar do meu processo instrucional, constituindo-se em cuidados indispensáveis para uma boa compreensão dos alunos.

“Importa reconhecer a existência de três etapas básicas para garantir a qualidade da informação: uma fase de instrução propriamente dita, uma fase de controlo da qualidade dessa informação e uma fase, eventual, de reformulação dessa informação” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 75). Quanto à primeira etapa já referi os aspetos tidos em consideração aquando da exposição da informação. A segunda etapa – controlo da qualidade da informação – era conseguida

através o questionamento antes da passagem à ação e, quanto à eventual terceira fase, esta era posta em prática sempre que percebia que algo precisava de ajuste ou modificação. Reformular a informação foi o que me permitiu, muitas vezes, alcançar os objetivos, pois nem sempre os alunos entendem ao ponto de aplicar corretamente à primeira tentativa. Durante as aulas, segui a seguinte lógica: explicar, iniciar as tarefas e proceder a reajustes. Ao longo do tempo fui melhorando a minha capacidade de ser objetiva nas minhas instruções e isso obrigava-me a ter de omitir pormenores, ora, somente quando dava início aos exercícios é que corrigia e ajustava o exercício face ao desempenho do aluno, pois a necessidade de ajustes informacionais não era comum a toda a turma. Ou seja, durante o processo de instrução preocupava-me em referir todos os aspetos essenciais para a realização do exercício, a toda a turma, e depois, individualmente, completava a informação inicial junto dos que precisavam, pois nem todos os alunos entendem o mesmo, retêm o mesmo nem sabem o mesmo, logo, não agem do mesmo modo e necessitam de apoio diferenciado.

De acordo com Rink (1993), a qualidade da instrução está dependente da apresentação eficaz das tarefas, de modo a que o aluno perceba claramente o que fazer e como fazer, da identificação dos objetivos a atingir e da organização da tarefa. Na perseguição dessa qualidade, além de apresentar a tarefa e a sua organização, preocupei-me em deixar claro os objetivos da mesma e a sua utilidade para a situação de jogo. Apresentar o que fazer, como fazer e qual o objetivo é, para mim, a base do sucesso de qualquer situação de aprendizagem, pois não basta que as mesmas sigam uma sequência lógica e um crescente aumento de complexidade e dificuldade se o professor não explicar para que serve determinado exercício. Ter a preocupação de enunciar para que serve o exercício é meio caminho andado para que os alunos se empenhem e percebam que realmente aquilo os ajudará a ser melhores, sendo útil para o jogo.

“O uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 96). Foi segundo esta linha de pensamento que conduzi a minha atuação pedagógica

no que diz respeito ao processo de instrução, o que me leva, nos seguintes pontos, a refletir sobre as estratégias que maior destaque tiveram na minha ação docente: a demonstração, o *feedback* e o questionamento.

4.1.3.6. Demonstração

A demonstração foi uma das estratégias instrucionais utilizadas ao longo do ano letivo, tanto na turma residente como na partilhada, constituindo-se numa ferramenta promotora de aprendizagens significativamente mais rápidas. Segundo Temprado (1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 96), “a *apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação*”.

A demonstração foi essencial, especialmente, na introdução de habilidades técnico-táticas novas, onde a visualização do movimento concreto ofereceu aos alunos um referencial de ação objetivo e claro do pretendido. Foram várias as modalidades onde a demonstração teve lugar, mostrando-se uma mais-valia para a compreensão dos alunos e posterior realização motora.

Todas as demonstrações foram previamente planeadas, no que diz respeito ao momento da aula em que teriam lugar, o local da demonstração, a distância entre o modelo e os observadores, quem seria o modelo (eu ou um aluno) e as palavras-chaves que complementariam a demonstração. De todos, o aspeto que planeei com mais cuidado foi a seleção das palavras-chave a utilizar, pois seria através delas que conseguiria focar a atenção dos alunos no mais importante, tendo assim mais influência na aprendizagem deles. Esta ideia é corroborada por Rosado e Mesquita (2011) ao afirmarem que o suporte verbal que acompanha a demonstração interfere nos ganhos da aprendizagem, uma vez que o recurso a palavras-chave auxiliam na construção da representação cognitiva da tarefa, o que se reflete positivamente nas respostas motoras.

Apesar de a demonstração ser uma estratégia pedagógica frequentemente planeada, o recurso à mesma também foi alvo de improvisado. Em determinados

momentos da aula senti necessidade de ultrapassar a barreira da descrição/prescrição e demonstrar para facilitar a compreensão dos alunos sobre determinada matéria. Algumas vezes demonstrei coisas que não haviam sido antecipadas, comportamento que me permitiu oferecer um apoio mais completo e diversificado às exigências/lacunas impostas pelos alunos naquele momento específico. Por este motivo, considero que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um aspeto determinante na profissão docente, pois a sua utilidade não se circunscreve somente aos momentos em que planeamos usá-lo, pois muitas vezes esse conhecimento revela-se fulcral, particularmente, em momentos de improviso.

Rosado e Mesquita (2011) referem que, com alguma frequência, deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa. De facto, as primeiras demonstrações foram realizadas por mim, completando-as sempre com palavras-chave durante a execução, no entanto, à medida que o tempo foi passando, senti uma maior necessidade de utilizar o aluno como modelo. Primeiro, o facto de não ser eu a demonstrar permitia-me focar com maior clareza os aspetos mais importantes da execução assim como controlar a turma; segundo, permitia-me gratificar o aluno escolhido e criar um clima relacional positivo; por último, com o avançar do tempo, achei primordial trazer cada vez mais o aluno para o centro do processo de E/A e a oportunidade de servir de exemplo era uma situação em que o aluno teria um papel mais ativo no processo. Sempre que possível procurei eleger alunos diferentes para demonstrar, tendo sempre em conta que o selecionado reunias condições e capacidades suficientes para demonstrar devidamente o que pretendia.

Em certos momentos, também senti necessidade de focar a atenção em erros comuns, de forma a aumentar a perceção dos alunos sobre o que estava a falhar e o que deveriam mudar. Para este tipo de demonstração nunca utilizei o aluno como modelo, sendo sempre eu a demonstrar os erros típicos e o modo de os corrigir, “evitando a humilhação que essa situação pode acarretar” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 98).

4.1.3.7. **Feedback**

Após a realização de uma tarefa motora, o aluno deve receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação para que o seu desempenho seja melhorado (Rosado & Mesquita, 2011). “O conceito *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey, 1978, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). Para Rink (1993), o *feedback* serve como fonte de informação para o aluno em relação ao seu desempenho.

Piéron e Delmelle (1982, cit. por Rosado & Mesquita, 2011) sintetizaram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um *feedback* pedagógico: observar e identificar o erro na prestação; tomar uma decisão (reagir ou não reagir e, se reagir, encorajar o aluno ou dar uma informação); *feedback* pedagógico informativo; observar as mudanças no comportamento motor do aluno; se necessário observar outra tentativa de execução do gesto e dar novo *feedback* pedagógico. Através da análise desta sequência percebemos que a emissão de *feedback* comporta duas fases: uma fase de diagnóstico e uma fase de prescrição (Hoffman, 1983, cit. por Rosado & Mesquita, 2011). O diagnóstico consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e na identificação das suas causas, ou seja, está intimamente dependente da capacidade que o professor apresenta para detetar erros, que depende igualmente do seu conhecimento pedagógico. A fase de prescrição diz respeito à emissão de *feedback*, à indicação de uma solução ou reinstrução da tarefa de aprendizagem. Segundo o mesmo autor, “os professores que não conseguem identificar erros críticos nas respostas dos alunos ou, mesmo conseguindo, não interpretam corretamente o seu significado, estão destinados a cometer enganos quando entram na fase de prescrição” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 84). Emitir *feedback* não é, de todo, tarefa fácil, mas por estar consciente da sua importância a nível dos ganhos motores dos meus alunos e da motivação que fornece aos mesmos, foi sempre um tema que tratei

com muito cuidado e que procurei aperfeiçoar durante a minha atuação. Não existem dúvidas que a emissão de *feedback* verdadeiramente pertinente está relacionado com a experiência, o conhecimento e a capacidade de observação do professor, por isso, houve modalidades em que fui mais eficaz do que outras em relação a essa prescrição. Sobretudo nas modalidades coletivas, como futsal, voleibol e basquetebol, o meu conhecimento e à vontade permitiu-me detetar com maior eficiência os focos do erro e atuar segundo essas informações de forma adequada. Porém, em modalidades que careço de vivências pessoais e conhecimentos mais aprofundados, como foi o caso da ginástica acrobática e dança, detetar o erro e, posteriormente, transmitir uma apreciação sobre o desempenho e as soluções para o seu melhoramento foi um aspeto que necessitou de dedicação e trabalho. A qualidade do *feedback* foi das minhas grandes preocupações, levando-me a estudar mais, a procurar mais e a conversar com pessoal experiente sobre territórios mais “incógnitos”. Especialmente na ginástica acrobática, as conversas com o PC revelaram-se fundamentais para a ampliação dos meus conhecimentos, tanto ao nível dos conteúdos como das metodologias didáticas do seu ensino, pois através desses diálogos altamente construtivos pude entender quais as melhores formas para contornar os insucessos dos alunos. Por outro lado, consegui alargar o leque de erros típicos dessa modalidade e formas de os corrigir, estando melhor preparada para ensinar. A aquisição de conhecimento aprofundado sobre as matérias onde apresentava mais lacunas foi essencial para a otimização do *feedback* pedagógico, pois só assim fui capaz de detetar e organizar devidamente o *feedback*. Aquilo que constatei na prática vai ao encontro das palavras de Rosado e Mesquita (2011, p. 83) que afirmam que *“uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada de falta de conhecimento.”*

Ainda sobre a deteção do erro e posterior prescrição apropriada, considero que esta etapa é um pouco mais complexa do que apenas perceber o que está mal. Muitas vezes, observei comportamentos errados que resultavam em insucessos na tarefa, todavia, esse insucesso não se devia a um único lapso.

Servir-me-ei de um exemplo prático para explicar o meu ponto de vista: um aluno executa um lançamento na passada e não consegue encestar. Através da observação percebo que o aluno não realiza a chamada corretamente, não eleva a bola após subir o joelho contrário e não faz uso do movimento de pulso para encestar a bola. Muito rapidamente se detetam três aspetos incorretos que conduzem ao insucesso. Se queremos que o aluno enceste temos de anular esses erros, certo, mas devemos começar por onde, por qualquer um? É aqui que, para mim, está toda a essência de um professor eficaz. Não basta diagnosticar e prescrever, é preciso organizar a intervenção pedagógica para que se resolva o problema de forma eficaz e eficiente. Começar por corrigir o movimento de pulso no final do lançamento não seria a melhor opção, pois a causa do insucesso começa muito antes, na “passada” mal executada. Assim sendo, após a deteção do erro, o mais importante passa por atuar sobre o erro principal, aquele que impede claramente o aluno atingir o sucesso. *“A fase de diagnóstico envolve a deteção dos erros, a hierarquização dos diferentes erros analisados de acordo com critérios de importância (detetando a maior dificuldade ou o erro mais importante) e a análise das suas causas, da sua origem (Rosado, 1995). É a qualidade deste processo de diagnóstico que vai determinar, em grande medida, a qualidade da intervenção de prescrição que se lhe segue. A fase de prescrição envolve a organização de um feedback ou a indicação de uma atividade motora que permita resolver essa insuficiência”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 85).

No que diz respeito à quantidade e frequência do *feedback*, procurei encontrar um equilíbrio na sua utilização. Considero que a quantidade de *feedback* pertinente (aquele que julgo ter tido utilidade, que realmente transportava conteúdo importante para o aprimoramento de habilidades) que emiti foi bastante satisfatória, tendo em conta que busquei, e penso ter conseguido, chegar a todos os alunos de forma equitativa nos momentos que eles realmente precisavam. Quanto à frequência, esta variou um pouco com a aquisição de experiência. No início do EP, uma aula em que existiam raros momentos de silêncio da minha parte era percebida, por mim, como uma aula repleta de *feedback* e apoio ao aluno, contudo, à medida que fui percebendo os

limites do que é nefasto ou ótimo, comecei a ser mais precisa nos reais momentos em que o *feedback* era uma condição indispensável. Neste sentido, considero que a sua frequência foi ajustada em função da minha percepção do ótimo e da exigência dos alunos, não provocando “*dependência no praticante*” e dando espaço para “*a realização de auto-críticas em relação à própria performance*” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 89).

No que se refere à especificidade do *feedback*, este pode ser de caráter puramente apreciativo, dando um parecer positivo ou negativo ao aluno sobre o seu desempenho, ou assumir um caráter específico, onde o professor expõe os porquês e as soluções.

“Não basta dizer “está mal”, “foi bom”, é fundamental clarificar o que não queremos que façam assim como explicar o que fazer para resolver o problema.”

Reflexão da aula de basquetebol, 11 de Maio de 2016

Os *feedbacks* apreciativos, a meu ver, não contêm nenhuma informação primordial, servem apenas como meio de motivação, pois para que o aluno tenha acesso a informação sobre a sua ação e a formas de a melhorar o professor terá de recorrer a *feedbacks* específicos. “*Os feedbacks específicos contribuem de forma mais efetiva para as aprendizagens dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens*” (Cushion, 2001, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 89). Neste sentido, dei preferência aos específicos, pois era através deles que conseguia efetivamente ajudar os alunos e a sustentar as suas aprendizagens, quanto aos apreciativos, foram também utilizados, não com o finalidade de promover aprendizagens mas com o intuito de promover um clima motivacional positivo. Reconheço que os apreciativos influenciavam o clima de aprendizagem e, conseqüentemente, as aprendizagens, no entanto, de uma forma indireta. Dentro dos *feedbacks* apreciativos, os de caráter positivo foram os mais utilizados, ajudando-me a manter um clima positivo, porém, tiveram de ser intercalados com comentários negativos, para que o elogio não se tornasse em algo vulgar e continuassem a trabalhar para o receber.

Fechar o ciclo de *feedback* foi algo que tive sempre em atenção e procurei aperfeiçoar aula após aula, pois no papel de aluna e atleta sempre considerei fundamental que o professor/treinador se focasse em mim para me dar indicações adequadas, assim como me dar oportunidade de voltar a tentar sobre o seu olhar atento, pois muitas vezes, precisava de nova instrução. *“Aconselha-se, assim, que, depois do feedback inicial, o professor verifique se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento), para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 90).

“O feedback, na minha opinião é mais do que corrigir, é observar, corrigir, voltar a observar e emitir novo feedback se necessário, é um ciclo. Penso que o/a professor(a) deve respeitar mais esse ciclo e não abandonar o local antes de observar a nova realização”.

Relatório de observação de aula de um colega do NE, 21 de Janeiro de 2016

Na minha ótica, o *feedback* deve ter lugar em duas vertentes: quando algo corre mal é essencial que o professor explique o que correu mal e diga como fazer bem, mas quando corre bem, também é importante explicar o que correu bem e o que deve ser mantido para continuar a ter sucesso. Muitas vezes, quando elogiava um comportamento também explicava ao aluno o que fez bem, pois só assim o aluno reconhece e memoriza o que necessita de reproduzir para continuar a ter sucesso.

A emissão de *feedback* aconteceu, maioritariamente, de forma individual, porém, também se registaram momentos em que as indicações abrangeram toda a turma. Sempre que o erro ou dificuldade era geral, optava por reunir a turma ou o grupo e dirigir *feedbacks* a esse conjunto, atitude que me ajudou a ser mais eficiente no processo de correção.

Esta estratégia é validada por Rosado e Mesquita (2011, p. 90) ao afirmarem que *“se os níveis de prática são muito idênticos, se são frequentes erros comuns de execução, os feedbacks podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a classe.”*

Finalmente, no decorrer do EP recorri a uma estratégia “inovadora” com o intuito de aumentar a qualidade do *feedback*. Durante a UD de voleibol e em

algumas aulas de ginástica/dança, recorri ao vídeo com o objetivo de aumentar a compreensão dos alunos acerca das minhas indicações, usando as imagens de vídeo para as contextualizar - a utilização do vídeo é descrita com maior pormenor no capítulo 5 do RE. Segundo os autores supramencionados “o recurso ao feedback através do vídeo acompanhado de palavras-chave, pelo professor, afigura-se vantajoso” (p. 91). A utilização de *feedbacks* auditivo-visuais permite que os alunos recebam a mesma informação de diversas formas (por ex.: verbal e visualmente) e por canais diferentes, resolvendo potenciais insuficiências de compreensão que a utilização de um só canal ou uma só forma de emissão pode ocasionar (Rosado & Mesquita, 2011). Esta foi uma estratégia utilizada para emissão de *feedback* a qual foi apreciada por mim e pelos alunos, a qual acredito ter favorecido as aprendizagens dos alunos e o clima motivacional da aula. Para Rink (1993) o *feedback* tem três funções: informar, reforçar e motivar.

4.1.3.8. Questionamento

“O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 100).

No processo de E/A, o questionamento, quando utilizado com regularidade, pode contribuir para a otimização dos momentos de instrução (Rosado & Mesquita, 2011), uma vez que a interrogação dos alunos ajuda a perceber se a informação foi recebida de forma eficaz.

O questionamento foi uma estratégia que usei e abusei ao longo do ano letivo, por entender que a sua utilidade não se finda no controlo da informação transmitida e percebia, mas sobretudo na ampliação das aprendizagens impostas pela sobrecarga do esforço cognitivo.

“Durante toda a aula tive a preocupação de utilizar o questionamento, fazendo os alunos pensar e descobrir por eles próprios as respostas aos problemas do jogo, perceber o que não estava a funcionar, qual o motivo e qual a melhor solução”.

Reflexão da aula de futsal, 7 de Outubro de 2015

“A grande implicação cognitiva que este tipo de intervenção suscita pode ser decisiva em muitas aprendizagens” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 102). Já para Siedentop (1998, p. 257), através do questionamento o *“professor pode desenvolver o trabalho cognitivo dos alunos com o objetivo de desenvolver as habilidades”*.

A utilização do questionamento e a sua valorização no processo pedagógico foi algo que ganhou espaço e importância à medida que percebi o seu verdadeiro potencial. Inicialmente, utilizava o questionamento após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de tarefas de aprendizagem, de uma demonstração, com a finalidade de verificar o grau de compreensão dos alunos e a atenção depositada por eles. Contudo, assim que percebi que o questionamento me oferecia informação também sobre o processo de ensino e a minha atuação, comecei a valorizar e a utilizar com mais frequência. *“O questionamento sistemático e planeado, percorrendo todos os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pode ser um instrumento de avaliação não só dos alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem, servindo para concretizar aspetos decisivos da avaliação”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 102). O seguinte excerto descreve claramente um momento reflexivo em que a suas potencialidades, anteriormente descritas, foram percebidas por mim.

“Durante as sequências ia perguntando algumas coisas individualmente, por exemplo: como é feito o batimento x, como é a trajetória do volante, onde deve cair o volante; e fiz uma apreciação geral sobre as respostas dadas na minha grelha de avaliação. A grande conclusão a que cheguei é que os alunos que fazem bem sabem a teoria e têm capacidades para executar corretamente, mas aqueles que executam menos bem nem sempre é sinónimo de falta de conhecimento, eles sabem o que é correto, porém as suas capacidades coordenativas e o “pouco jeito” não lhes permite executar o batimento devidamente. Penso que é importante que o professor esteja consciente do porquê do “insucesso” (ou melhor, a falta de 100% de sucesso, porque sucesso eles têm sempre algum), e estas pequenas perguntas ajudaram-me a esclarecer se eles não fazem bem por uma

questão de conhecimento ou por uma limitação motora. Visto que todos responderam corretamente às minhas questões, concluo que pelo menos a transmissão de conhecimento foi atingido, no entanto, as horas despendidas nesta modalidade não são suficientes para os transformar em profissionais (objetivo surreal em aulas de EF). Assim sendo, estas perguntas “insignificantes” permitiram-me avaliar o lado dos alunos, assim como me ajudaram a avaliar e a refletir sobre o meu trabalho durante esta UD.”

Reflexão da aula de badminton, 20 de Abril de 2016

Através da análise do excerto apresentado, torna-se evidente que a utilização do questionamento tinha também por base a recolha de informações que auxiliavam o processo de avaliação contínua da UD. A utilização desta estratégia com este fim é confirmada por Rosado e Mesquita (2011, p. 102), ao dizerem que *“como forma de avaliação contínua ou formativa, o questionamento é, também, decisivo, porquanto permite verificar o estado em que se encontram relativamente aos objetivos pedagógicos, nomeadamente, os de carácter cognitivo e sócio-afetivo”*.

Esta estratégia constitui-se uma mais-valia para o processo de E/A, mas trouxe-me mais benefícios do que aqueles acima mencionados. Questionar sobre uma matéria, uma atitude, uma escolha, um gosto, permitiu-me também saber um pouco mais de cada uma, conhecê-los melhor e adelgaçar a nossa relação. Segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 102), *“questionar os jovens sobre a sua vida pessoal, escolar e extra-escolar, sobre os seus interesses e problemas, pode ser uma forma de aprofundar a relação entre professores e alunos criando condições para alcançar muitos objetivos educativos”*.

Os prós que o questionamento acarreta são bem mais do que aqueles que fiz referência, no entanto, não posso deixar de mencionar que o questionamento foi especialmente utilizado quando senti necessidade de trazer o aluno para o centro do processo de ensino. Questionar teve também como finalidade aumentar o volume de voz do aluno na aula, permitindo-me dar ênfase à participação ativa do mesmo e à responsabilização das próprias aprendizagens. Como já referi, questionava com o intuito de estimular a capacidade cognitiva dos alunos, pois não podem esperar sempre pelas

respostas certas, mas sim, ser capazes de refletir e descobrir por si próprios com contornar as dificuldades. Muitas vezes o meu papel foi espicaçar a sua inteligência e confirmar as resoluções encontradas, todo o resto era tarefa deles. Questionar é bem mais do que perguntar, é apelar à capacidade crítica do inquirido, é torná-lo um ser pensante e autónomo.

Em modo de conclusão, deixo um pequeno excerto de Rosado e Mesquita (2011), no qual são perfeitamente sistematizadas as potencialidades desta estratégia instrucional.

“O questionamento pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o seu crescimento pessoal, para o crescimento de grupo de trabalho, na medida em que lhes permite problematizar as situações e os contextos, orientar-se por objetivos, implicar-se do ponto de vista cognitivo e afetivo nas aprendizagens. Deste modo, o questionamento é promotor de participação ativa, de motivação intrínseca, de uma adequada interpretação dos contextos de prática e do sentido dessas práticas, estando, conseqüentemente, ao serviço do desenvolvimento das competências motoras, da autonomia e da responsabilidade, eixos centrais de uma boa educação desportiva” (p.109).

4.1.3.9. Modelos instrucionais utilizados

Segundo Metzler (2011), os modelos instrucionais ou modelos de ensino são planos globais e coerentes para o ensino da EF, esclarecem prioridades nos domínios da aprendizagem e interações, fornecem uma direção instrucional, permite ao professor e aos alunos compreenderem o que vai acontecer, fornecem uma estrutura teórica, apoiam-se na investigação, fornecem uma linguagem técnica aos professores; permitem verificar a relação entre a instrução e a aprendizagem; permitem uma avaliação mais válida das aprendizagens, incentivam o professor a tomar decisões dentro de uma estrutura de trabalho já conhecida e promove diretamente aprendizagem.

“Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há

que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011, pp. 45-46). No sentido de encontrar esse equilíbrio, cabe ao professor a responsabilidade de adaptar os modelos de ensino à realidade contextual encontrada, pois cada caso é um caso e nunca devemos esquecer o objetivo primordial da docência: criar condições ótimas que conduzam com eficácia os alunos a aprendizagens significativas.

De acordo com Rink (2001), não existe nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, por isso, ao longo do EP utilizei vários modelos instrucionais, acreditando que o ensino de diferentes modalidades poderia beneficiar da implementação de modelos igualmente diferentes.

Ao longo do 1º ano de mestrado, através das didáticas específicas, fiquei com a sensação que alguns modelos de ensino se ajustavam mais a determinadas modalidades ou poderiam concorrer para a eficácia do seu ensino, o que eu não sabia, é que durante a minha PES iria sentir necessidade de utilizar mais do que um modelo durante a mesma UD. O facto de suportar a minha atuação na combinação de modelos diferenciados leva-me a concluir que utilizei modelos instrucionais híbridos, onde procurei fazer uma conjugação ótima de características que levariam a maiores ganhos nas aprendizagens dos alunos e a uma melhor condução do ensino da minha parte. Esta conjugação é vista por Mesquita e Graça (2011) como uma conjugação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos, que poderá auxiliar o professor no processo de adaptabilidade das variáveis de ensino e aprendizagem ao contexto e suas exigências.

Sendo o primeiro mês do EP caracterizado pela insegurança do EE e pelo desconhecimento da turma atribuída, na primeira modalidade do ano, futsal, utilizei o Modelo de Instrução Direta (MID). *“O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de E/A, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 48). A adoção deste

modelo ajudou-me ganhar confiança e a edificar a relação professor-aluno, ajudando-me não só a impor-me como professora de EF, como controlar a turma e cumprir com o planeado. Rosenshine (1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011) aponta quatro tarefas que o professor deve cumprir durante a aplicação do MID, as quais procurei dar resposta em todas as aulas, sendo elas: (1) revisão da matéria anteriormente aprendida; (2) apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral; (3) monitorização elevada da atividade motora dos alunos e (4) avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados. *“Embora o termo “instrução direta” sugestione alguma passividade, a eficácia deste modelo está associada à participação ativa, empenhada e responsabilizada dos alunos”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 51). Apesar de, ao longo das aulas, começar a dar mais espaço aos alunos, a proporcionar momentos para exposição de opiniões, atribuir tarefas de organização, passar a responsabilidade de orientar o exercício de aquecimento, entre outros, achei que estava no momento de tornar a sua participação realmente ativa no processo de E/A. Foi a meio da UD de futsal que implementei o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, também designado por Teaching Games for Understanding (TGfU). Através deste modelo procurei despertar a consciência individual tática e consequente tomada de decisão em função dos constrangimentos do jogo. Ou seja, pretendia *“que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo”* (Mesquita & Graça, 2011, pp. 137-138). Foi neste momento que o recurso ao questionamento ganhou vida. A minha intervenção resultava em mais perguntas do que respostas, pois a intenção era perceber porque tomavam determinada decisão e aproveitar as situações reais do jogo para conduzir o aluno à melhor solução em função do mesmo. Os autores anteriormente mencionados dizem que este modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor (Graça & Mesquita, 2011). Penso que a conjugação destes dois modelos – MID E TGfU – me permitiram,

inicialmente, tomar as rédeas da aula e da turmas, contribuir para a leitura de jogo, posterior compreensão e, conseqüentemente, melhoria da tomada de decisão dos alunos.

A seguinte matéria de ensino disse respeito à disciplina de velocidade (atletismo) e devido ao número muito reduzido de aulas para a sua leção (apenas 3 tempos letivos que resultaram em 3 aulas de 50 min) optei por utilizar o MID. Dessa forma consegui rentabilizar ao máximo o tempo disponível, uma vez que as situações de aprendizagem eram organizadas de forma sequencial e na aula era fácil cumprir o planejado. Contudo, requisitei sempre alguns minutos no final da sessão para um trabalho mais cooperativo e menos dirigido, onde os alunos trabalhavam aspectos técnicos da partida ou corrida de velocidade e os colegas, com recurso a *skill cards* (material de apoio), corrigiam os colegas. Neste sentido, foi reforçada a responsabilidade e autonomia atribuída aos discentes.

Ainda no 1º período teve lugar a modalidade de voleibol, onde foi adotado, mais uma vez, um modelo híbrido, desta vez durante toda a sua extensão. Nesta abordagem foram usados pressupostos do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do TGfU. No que diz respeito ao ensino do jogo recorrendo ao TGfU, como já referi, foi dada primazia ao entendimento do jogo, ou seja, à parte tática, onde a técnica e o seu trabalho esteve subordinada ao mesmo. Assim, os alunos eram convidados a refletir sobre a tomada de decisão em função da ação do adversário e o aperfeiçoamento da técnica intensificava-se quando os erros cometidos no jogo derivavam de ações técnicas deficientes, e não à leitura incorreta do jogo. No caso particular do voleibol, em que a componente técnica tem uma importância inquestionável, os momentos iniciais da aula eram aproveitados para trabalhar aspectos mais analíticos, salvo essas exceções, tudo era trabalhado na estrutura de jogo adotada (4x4). Basicamente, para o ensino do jogo recorri ao TGfU e organizei a aula em função do MED. *“O MED proposto por Siedentop (1987) vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens (...) O modelo define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente proporcionador de uma experiência desportiva*

autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). Este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais: a literacia desportiva, o entusiasmo desportivo e a competência desportiva, tendo como finalidade formar o aluno desportivamente culto, entusiasta e competente. Culto significa que conhece e valoriza as tradições, rituais e regras do desporto. O entusiasmo demonstra que o desporto o atrai, busca a qualidade e participa de forma ativa no desporto. Competente no sentido de dominar as habilidades mínimas que o permite jogar de forma satisfatória e adota um comportamento adequado à situação de prática específica (Mesquita & Graça, 2011). Siedentop (1994, cit. por Mesquita & Graça, 2011) integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Estas características foram tidas em consideração aquando do planeamento e realização da UD. Note-se que as épocas desportivas substituem as UD, onde esta contemplava 20 tempos letivos, número considerado mínimo para que ocorra a consolidação das aprendizagens (Mesquita & Graça, 2011). No que diz respeito às equipas, as mesmas foram elaboradas por mim após uma fase de análise da AD, de forma a promover uma heterogeneidade entre os elementos das equipa e uma homogeneidade em relação às restantes equipas da turma. *“Os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem”* (Siedentop, 1998, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 62). A filiação foi conseguida através do trabalho cooperativo desenvolvido durante todas as aulas da UD, onde cada elemento da equipa se fazia acompanhar da sua t-shirt com a respetiva cor da equipa e trabalhavam sempre juntos, tanto nos momentos de treino como de competição. *“A organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos, minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 60). A competição formal tinha lugar no final de todas as aulas, havendo um quadro competitivo onde eram registados todos os resultados e somados a

outros aspetos que contribuía para a acumulação de pontos de equipa, como por exemplo: pontualidade, assiduidade, cor da t-shirt (filiação) e fair-play. A festividade foi uma crescente ao longo da UD, uns dias mais, outros dias menos, mas sempre que no final da aula havia competição, a festividade era algo que caracterizava os últimos minutos. Quanto ao evento culminante, esse teve lugar na última aula, sendo toda a sessão destinada à realização de jogos e à tão aguardada atribuição de prémios. Realço que a tarefa de construir os prémios (Anexo I) era incumbida aos alunos, tarefa que cumpriam exemplarmente, porém, eu também construía algo para eles. No geral, considero que cinco características do MED foram postas em prática, sendo que não incluí os registos estatísticos nas tarefas das aulas por julgar que a sua utilidade não era indispensável para a aprendizagem dos alunos.

Tudo o que foi mencionado se aplica à modalidade de basquetebol que teve lugar no 3º período, pois foram utilizados os mesmos modelos: MED e TGfU.

Por fim, resta fazer referência à modalidade de ginástica e dança (foram lecionadas em simultâneo – resultando num esquema coreográfico, compilando figuras acrobáticas com passos de dança), onde foi utilizado o MID e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). O MID esteve presente principalmente na ginástica acrobática, sendo o modelo escolhido para introduzir as figuras acrobáticas e o MAC esteve mais ligado à construção coreográfica, ou seja, à parte da dança. A Aprendizagem Cooperativa caracteriza-se pelo desenvolvimento de trabalho conjunto que é prolongado por várias semanas (ou mais tempo), como intuito de se realizarem tarefas específicas e de atingirem objetivos comuns (Metzler, 2011). Assim, os alunos em trabalho colaborativo não só são responsáveis por aprender a matéria, como também por ajudar os colegas a conseguir-lo, desenvolvendo a capacidade para dar e receber *feedback*. Dessa forma, ampliam a própria aprendizagem e a dos colegas do grupo. A UD de ginástica/dança contemplou diversos momentos em que os alunos trabalharam autonomamente na construção das coreografias de grupos, sendo capazes de apresentar sugestões e fazer cedências em prol dos interesses do grupo. Considero este modelo de ensino promotor de relações interpessoais e afetivas, apelando à tolerância, respeito e ajuda mútua, pois só

respeitando esses requisitos será possível alcançar o sucesso mútuo. Note-se que esta UD comportou a elaboração de dois trabalhos, uma coreografia de trios e uma coreografia de grupo (constituíram-se 3 grupos na turma). A organização dos trios e dos grupos foi da minha responsabilidade e teve o seguinte propósito: nos trios teria de haver um cuidado especial na seleção de alunos, uma vez que teriam de haver alunos com características de base e de volante; na constituição dos grupos, recorri a uma estratégia – cada elemento de cada trio ficaria num grupo diferente – dessa forma, no segundo trabalho nenhum aluno trabalhou com os mesmos colegas. O objetivo era que cada aluno transportasse os conhecimentos adquiridos anteriormente nos trios para o novo grupo e, também, que desenvolvessem a capacidade de trabalhar com todos.

4.1.4. Avaliação

Juntamente com a planificação e a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor (Bento, 2003). O mesmo autor acredita que sem um trabalho reflexivo, muito dificilmente o professor será capaz de avaliar os alunos e a sua própria atividade pedagógica.

Segundo Kiss (1987, pp. 5-6) *“a definição ou escolha dos objetivos em Educação Física e Desporto corresponde à preparação. As ações dos alunos, treinadores e professores correspondem ao desenvolvimento e a avaliação corresponde ao aperfeiçoamento (...). A avaliação deve ser realizada não apenas como se observa, na maioria das vezes, em relação ao “produto”, mas também quanto ao “processo”. O “produto”, ou seja, o aluno ou o atleta em treinamento, poderá ser analisado segundo quatro áreas distintas: desenvolvimento orgânico, desenvolvimento psicomotor, cognitiva e afetiva. A avaliação do “processo” significa a análise de como foi ministrado o trabalho.”* Neste sentido, o processo avaliativo não só oferece informação sobre o aluno como sobre o professor, permitindo aferir a evolução e atribuir uma classificação ao discente, assim como conduzir o docente ao aperfeiçoamento das suas práticas. Para Aranha (2004, p. 9), a avaliação consiste na *“recolha de informação necessárias para um (mais)*

correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo”.

Confesso que a minha concepção sobre a avaliação sofreu alterações entre o início do ano letivo e o seu término, o que se verifica no seguinte excerto.

“Nas aulas de Didática Geral no 1º ano de mestrado, ouvi várias vezes que a avaliação é mais do que um momento de avaliação dos alunos, é principalmente um momento regulador de todo o processo de ensino aprendizagem. Confesso que na altura tive alguma dificuldade em perceber em que medida a avaliação me daria informações sobre o meu trabalho, mas agora percebo como é que a avaliação diz tanto do desempenho dos alunos como diz do meu desempenho enquanto professora. Na prática as coisas começaram a fazer sentido, realmente a avaliação até pode dar mais informação sobre o professor do que sobre o aluno. Sendo o processo de ensino aprendizagem um processo de interação entre professor e aluno, faz sentido que a aprendizagem não dependa apenas dos aprendizes. Mais uma vez, altero as minhas concepções em relação ao início do ano letivo, pois enquanto via o dia da avaliação com foco exclusivo no aluno, agora vejo-o também como um momento regulador e avaliador do meu trabalho”.

Reflexão da aula de badminton, 20 de Abril de 2016

Como já percebemos, a avaliação tem várias funções, podendo pender mais para a esfera do aluno ou para a dos professores. Pode servir para diagnosticar o nível inicial dos alunos, ajudar na atribuição de uma classificação, determinar as suas falhas e promover a reflexão sobre os seus próprios erros. Quanto aos professores, a avaliação permite a contextualização relativamente às estratégias que aplicou e à forma como regulou o processo de ensino, orientando-o na sua atividade (Gonçalves et al., 2010).

Existem dois tipos de avaliação, a criterial e a normativa.

4.1.4.1. Avaliação criterial e normativa

De acordo com Gonçalves et al. (2010) a avaliação criterial é aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos, ou seja, a avaliação do aluno traduz a distância a que se encontra do padrão de desempenho determinado. Esta avaliação diz respeito às ações de cada aluno, é considerado individualmente e não é comparado com os outros. Relativamente à avaliação normativa, como o próprio nome indica diz respeito a uma avaliação com referência à norma, ou seja, há uma comparação entre sujeitos. Segundo Gonçalves et al. (2010, p. 43), “a avaliação de referência a uma norma é a que descreve a execução do aluno em termos da posição relativa que alcança em relação ao grupo”. Entende-se que este tipo de avaliação se pauta pela hierarquização de resultados e não tem em conta os critérios de desempenho.

O tipo de avaliação utilizada ao longo do ano letivo foi a criterial, pois o meu objetivo não era a comparação de desempenhos e sua hierarquização, mas na verificação de realização de critérios. A avaliação era então feita com referência a critérios previamente definidos, os quais estavam intimamente relacionados com os objetivos de ensino. Dessa forma, não corri o risco de ensinar uma coisa e avaliar outra, pois os critérios de avaliação diziam respeito às componentes críticas de cada conteúdo trabalhado nas aulas. Através da avaliação criterial, pude conferir quais as insuficiências específicas de cada aluno e isso facilitava a adoção de novas estratégias para colmatar essas mesmas dificuldades. Caso usasse a avaliação normativa era capaz de afirmar que o João⁴ não faz bem o passe mas o Manuel⁵ faz, no entanto, essa constatação não me dava qualquer tipo de indicação sobre o insucesso do João. Recorrendo à avaliação criterial, posso igualmente concluir quem faz melhor ou pior, contudo este tipo de avaliação permite-me saber qual o aspeto que o João tem de melhorar para atingir o sucesso, pois tudo se refere a critérios alcançados ou por alcançar. Rosado et al. (2002, p. 32) referem que “no que se refere à EF (...) a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada a avaliação ao

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

critério, isto é, em função dos objetivos definidos”. Neste sentido, posso concluir que ao proceder a uma avaliação criterial estou a ser mais justa para a aluno e mais eficiente para o processo de E/A, pois esse tipo de avaliação informa-me sobre as falhas que carecem de mais atenção e trabalho.

Para além disso, quando a avaliação criterial indicava que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades em critérios comuns, isso indicava que não se tratava de um problema na aquisição motora ou cognitiva dos alunos, mas talvez, num problema referente ao processo de ensino. Penso que qualquer professor que respeite minimamente a individualidade e valorize a evolução de cada aluno, faça uso da avaliação por critério, pois muitas vezes, hierarquizar nomes tendo por base desempenhos nem sempre é a melhor opção para avaliar verdadeiramente as aprendizagens. A avaliação é um aspeto delicado que deve ser encarado com a mesma delicadeza.

Se me perguntarem se nunca utilizei a normativa? Sim, mas nunca na avaliação das aprendizagens e na aferição da evolução. Comparar resultados apenas acontecia quando a classificação final surgia na coluna de nota final, ou seja, somente nesse momento a nota de um aluno era comparada a outra. Normalmente, a classificação final ia ao encontro da minha perspetiva sobre a nota merecida, contudo, essa comparação servia apenas para despistar eventuais lapsos na classificação. Quando via que um aluno tinha uma nota mais elevada do que um colega destacadamente melhor, revia os parâmetros de avaliação desses alunos, chegando mesmo a percorrer os critérios avaliados para perceber o que se passava. A avaliação normativa só foi usada para despistar erros e nunca para avaliar alunos.

Avaliar não diz apenas respeito ao momento final de uma modalidade, em que é necessário verificar em que ponto se encontram os alunos. Avaliar assume um caráter bem mais frequente, chegando a ser tão frequente como necessário. É preciso avaliar para tomar diversas decisões no processo de ensino. É preciso avaliar para planear uma UD, é preciso fazer um uso contínuo de avaliação para proceder a alteração de estratégias em busca de um ensino mais eficaz. Tal como é preciso avaliar para verificar o grau de evolução dos alunos. Neste sentido, durante a minha prática docente, a avaliação esteve presente com

bastante frequência, das quais destaco: avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS).

4.1.4.2. Avaliação diagnóstica

Quanto à AD esta tem como propósito *“recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”* (Gonçalves et al., 2010, p. 47). Segundo o mesmo autor, esta avaliação permite colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Aranha (2004) considera que é através da AD que o professor define os objetivos, estratégias e metodologias para iniciar o processo de E/A. Já para Kiss (1987, p. 14), *“é a avaliação que é realizada para conhecermos a situação em que se encontra determinado individuo ou grupo, em relação a uma ou a diferentes variáveis”*. Este tipo de avaliação foi realizada antes da iniciação de cada UD, uma vez que as informações provenientes da mesma seriam essenciais para a planificação ajustada dos conteúdos de ensino em função das capacidades e dificuldades evidenciadas pela turma. Desta forma, considero que avaliar diagnosticamente surge como um comportamento promotor de eficácia de ensino, uma vez que o aluno e as suas singularidades são tidas em consideração no momento futuro de planeamento.

Os instrumentos utilizados na AD variaram ao longo do ano. Inicialmente utilizei escalas de apreciação com referência a critérios, as quais englobavam os conteúdos de ensino que estipulei adequados ao 11º ano (tendo por base os conteúdos de ensino apresentados na PA) assim como respetivos critérios de execução. Para mim, esse era o instrumento mais fidedigno, no entanto, impossível de concretizar com o devido cuidado que o mesmo reclama. Lembro-me que a tabela usada na primeira AD ficou metade por preencher, pois era impensável avaliar 10 conteúdos, cada uma com 3 critérios, para 23 alunos, durante 30/50 minutos que eram destinados à AD. Depois disso, adotei uma estratégia mais informal, onde privilegiei a observação direta, apontando as principais dificuldades da turma, conteúdos dominados, alunos que se destacavam pela positiva ou negativa, entre outros aspetos que observava e

julgava importante ter em atenção aquando do planeamento da UD. A eficiência deste momento avaliativo dependia muito da minha capacidade para observar e dissecar o mais importante. Inicialmente, foi uma tarefa bastante complicada, ver todos os alunos em todos os aspetos era algo humanamente impossível, piorando a situação por ser ainda pouco experiente nesta matéria. Avaliar tornou-se mais fácil a partir do momento que personalizei os meus instrumentos de avaliação e adquiri conhecimento sobre os alunos. Conhecer os alunos e ter uma imagem geral das suas capacidades é meio caminho para diagnosticar corretamente mesmo nunca o tendo visto a praticar a modalidade, pois há sempre um *transfer* de competências que permite criar um referencial de desempenho aproximado da realidade.

4.1.4.3. Avaliação formativa

“Avaliação que procura, durante todo o decorrer do processo, saber e informar ao objeto de estudo o que está ocorrendo, a fim de dinamizar ao máximo o processo ensino-aprendizagem” (Kiss, 1987, p. 14). A AF deve acompanhar todo o processo de E/A, permitindo identificar aprendizagens bem-sucedidas e as que originam dificuldades, para que essas possam ser ultrapassadas, levando os alunos ao sucesso (Ribeiro e Ribeiro, 1990, cit. por Gonçalves et al., 2010).

Desde a primeira UD que fui incentivada pelo PC a realizar a AF e acredito que se não tivesse adotado essa preocupação desde o primeiro momento essa necessidade acabaria por surgir, pois, de facto, a AF é um importante regulador de todo o processo de E/A. Para Bento (2003, p. 175) ,*“sem um controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”*. Neste sentido, agradeço o alerta precoce do PC para a sua execução, permitindo-me delinear um percurso sempre sustentado na prática e nos seus avanços. A realização da AF ofereceu-me sempre dois caminhos, inicialmente divergentes, indicações sobre os alunos e indicações sobre a minha atuação pedagógica, que posteriormente, convergiram no mesmo ponto, a otimização e reajuste do processo de E/A. Foi graças às informações coletadas ao longo das UD's que tomei consciências das

dificuldades específicas dos alunos e, conseqüentemente, das minhas lacunas pedagógicas. Felizmente, nunca caí no erro de entender que um conteúdo com pouca taxa de sucesso na turma era “falta de jeito” ou capacidade dos alunos e sempre olhei para os baixos índices de sucesso como insuficiências da minha parte. *“Há professores que tendem a atribuir a culpa exclusivamente aos alunos. E assim se esquece que, na maioria dos casos, as causas de falhas no ensino devem ser procuradas tanto no professor como nos alunos. Ensino e aprendizagem estão íntima e reciprocamente ligados e dependem um do outro”* (Bento, 2003, p. 176). Assim sendo, os registos que anotava na minha grelha de AF, que nos primeiros tempos preenchia durante a aula e mais tarde aguardava para registar em casa, ofereciam-me um panorama dos meus alunos e as direções, reajustes ou alterações que teria de fazer ao processo, em mim. Por outro lado, a AF ajudou-me nos momentos finais das UD, pois no 2º e 3º período, a grelha da AS já ia 50% preenchida para a aula de AS. Segundo Aranha (2004), é nas informações recolhidas na avaliação formativa que o professor deve sustentar a classificação final do aluno.

Em suma, a AF ajudou-me a perceber quais as dificuldades específicas de cada aluno e assim poder dedicar atenção especial a determinados conteúdos na aula, efetuar alterações ou reformulações nas estratégias de ensino e poupar tempo no momento da AS, tornando-me mais justa na atribuição de uma nota numérica, pois o desempenho contínuo e a evolução aula após aula deve ser considerada, em detrimento de uma avaliação única num momento específico.

4.1.4.4. Avaliação sumativa

A AS teve lugar no final de cada UD e caracteriza-se num momento em que se recorre a instrumentos e procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese (Gonçalves et al., 2010). *“Com esta modalidade de avaliação procuramos analisar o aluno, no final do processo, a fim de darmos um conceito ou uma nota”* (Kiss, 1987, p. 14). Para Rosado et al. (2002, p. 66), *“a avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso*

de ensino". A concretização desta modalidade de avaliação permitia-me situar o meu desempenho e o dos alunos face aos objetivos estipulados, retirando ilações para o futuro.

Não esqueçamos que a grelha de AS, tal como já foi referido, tinha por base a avaliação criterial, logo os critérios avaliados correspondiam aos objetivos de ensino e cada aluno era avaliado segundo os mesmos, não havendo comparação entre colegas. Inevitavelmente, a AS era encarada com mais seriedade, pois era esta que ditava a classificação numérica final. Isto na perspetiva dos alunos, pois para mim era um momento utilizado para tirar dúvidas, sendo que, como referido anteriormente, a AS tinha em conta a AF. Seria injusto e impensável não considerar todo o processo e evolução, comprometendo a nota a um único momento avaliativo.

O cálculo da nota final era estabelecido pelos CA da disciplina de EF, sendo que a cada componente alvo de avaliação correspondia uma percentagem: saberes e competências (15%), aptidões motoras (60%), atitudes em contexto de aula (15%) e domínio socio-afetivo (10%). As classificações finais da turma antes de serem lançadas no sistema eram refletidas com o PC e nunca houve muita discordância entre notas, o que me leva a concluir que o sistema de avaliação utilizado, assim como a minha capacidade para observar e avaliar qualitativamente e quantitativamente, se mostrou rigoroso. Mais do que ninguém, o PC é um professor experiente que ao longo dos anos se torna extremamente sensível ao processo avaliativo, logo, as minhas classificações serem do seu agrado leva-me a pensar que a minha perceção avaliativa está relativamente ajustada.

Uma observação: na primeira reunião de grupo de EF, em que se trataram assuntos práticos da disciplina, fez-se referência à avaliação de alunos que apresentassem uma taxa de assiduidade ou participação insuficiente para a avaliação do seu desempenho na disciplina. Ficou definido que nesses casos os alunos teriam de elaborar um trabalho sobre a modalidade em questão ou sobre um tema pertinente sugerido pelo professor, no sentido de o docente ter algo em que basear a classificação do mesmo. Na minha turma, uma aluna, portadora de atestado médico, não realizou as aulas referentes ao voleibol (1º período) e

ginástica acrobática – trios (2º período), sendo por isso incitada a realizar um trabalho nas duas modalidades. A minha experiência enquanto aluna diz-me que isso é uma mera formalidade, em que se entrega um trabalho ao professor para dizer que se fez algo e que tem material para o avaliar. Neste momento a minha posição em relação ao assunto é outra, não por estar do outro lado, mas porque as condições da realização desse trabalho são diferentes. Foi sugerido na reunião o grupo de EF que os professores que tivessem de tomar essa medida deveria pedir ao aluno que apresentassem o trabalho, foi aqui que tudo mudou de figura. Não bastava copiar umas frases bonitas da internet, era preciso saber exatamente o que pesquisou a fim de ser capaz de o apresentar. Desta forma, os trabalhos que são pedidos aos alunos na disciplina de EF ganham sentido, contrariamente, na minha época, aqueles que os meus colegas se davam ao trabalho de fazer porque não lhes apetecia correr e apenas tinham de entregar ao professor e já está, não fazem sentido. NA MINHA ÉPOCA, prefiro pensar assim e ignorar que isso ainda aconteça.

“A grande novidade da aula foi a apresentação de um trabalho (...) foi proposto de forma a poder avaliar a aluna nesta UD, uma vez que foi operada ao nariz e não pôde realizar as aulas de voleibol. Estou habituada a ser eu a elaborar e apresentar este tipo de trabalhos e hoje era eu que estava do outro lado, a ouvir a apresentação e a questionar quando achasse oportuno (...) O facto de a aluna ser convidada a apresentar o trabalho oralmente é uma excelente estratégia para compreender o nível e entendimento sobre a matéria em questão, neste caso o voleibol. Penso que, a literacia desportiva seja tão importante como a capacidade de jogar e em casos como este, em que não há possibilidade de realizar as aulas de EF, acho que apresentar um trabalho é uma ótima forma de perceber se o aluno realmente sabe e percebe o que pesquisou. Fiquei bastante satisfeita com o que ouvi, pois para além de se ter esforçado e ter trazido uma apresentação muito bem estruturada, estava segura das suas palavras e sabia realmente sobre o que estava a falar, conseguindo responder às minhas questões com bastante qualidade e certeza. Fiquei contente por aferir que afinal os trabalhos em Educação Física servem para alguma coisa, pois no decorrer da apresentação a aluna fez referência a alguns

pormenores observados na aula, dizendo: “agora que fiz o trabalho apercebo-me que nas aulas se cometem muito erros”.

Reflexão da aula de voleibol, 4 de Dezembro de 2015

Por fim, os momentos de avaliação constituíram momentos importantes da prática pedagógica e a sua realização permitiu-me melhorar bastante ao longo do ano. Avaliar foi das tarefas mais difíceis com que me deparei no EP, pois sentia sempre uma grande pressão em ser eficiente nessas tarefas, sendo que o processo avaliativo não influenciava só a minha pessoa, influenciava também os mais importantes - os alunos. Felizmente, o ganho de experiência é um aspeto mágico que nos conduz à resolução de muitas dificuldades inicialmente sentidas. A dificuldade em avaliar não foi exceção, sendo um processo agilizado no decorrer desta jornada longa e exigente.

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

4.2.1. Atividades da Escola

4.2.1.1. Corta mato escolar

A primeira atividade desportiva da escola em que participei foi no Corta Mato Escolar, que teve lugar na Quinta das Freiras – Rio Tinto, na manhã do dia 27 de Novembro de 2015.

Em NE – colegas estagiários e PC - tive oportunidade de trabalhar na organização do evento e tomar consciência dos requisitos que uma atividade desta natureza reclama. A envolvimento no processo de divulgação do evento, inscrição dos alunos, construção de uma base de dados, organização das provas e elaboração dos dorsais, permitiu-me perceber as etapas fundamentais que antecedem o dia da atividade, constituindo-se numa experiência bastante profícua, a qual será determinante numa futura organização. Outros pormenores a nível da logística também são determinantes para a realização e sucesso do evento, no entanto, não estive a par dessa parte organizativa, uma vez que o Núcleo de Estágio não é responsável pelo Corta Mato. Para além do referido, a

restante aprendizagem resultante desta atividade deve-se aos acontecimentos do próprio evento.

Foi marcado um encontro na Quinta das Freiras uma hora antes do início da atividade para preparar o local e ultimar pormenores. A Câmara Municipal disponibilizou recursos humanos para a montagem e desmontagem do recinto da prova, contudo, nós, professores, também ajudamos. Assim que o percurso da prova ficou delimitado e local de partida e chegada foi montado procedeu-se a uma breve reunião dos professores de EF presentes e as tarefas foram distribuídas. Fiquei encarregue de ajudar na distribuição dos dorsais enquanto outro professor chamava os alunos pela lista do respetivo escalão. Fiquei com a sensação que houve algum desleixo na antecipação deste primeiro contacto com os alunos, pois não havia nenhuma indicação de zona ou de professor aos quais se haviam de dirigir para receber o dorsal. Talvez a simples colocação de um cartaz/folha a dizer o escalão facilitasse o processo e não gerasse tanta confusão. A distribuição dos dorsais atrasou o início das provas, porém, o evento terminou dentro do horário estipulado graças à agilização das partidas e chegadas.

Durante as diversas provas tive como função controlar uma zona do percurso onde havia possibilidade de cortar caminho e estar alerta a qualquer situação de emergência médica. Acabou por correr tudo bem e não houve necessidade de intervir sobre nenhum dos aspetos.

Embora o piso fosse um pouco irregular em algumas zonas do percurso não se registaram muitas quedas, sendo suficiente a ambulância e o pessoal habilitado para a assistência médica presente no local. No entanto, tendo em conta que o número de participantes rondou os 240 alunos, poderia ter sido necessário mais apoio médico no recinto. O fator segurança deve estar sempre garantido num evento desportivo como este.

Tratando-se de um recinto aberto, onde a entrada era livre a qualquer pessoa, fossem pais ou público em geral, acho que deviam ser tomadas medidas de segurança mais restritas no que diz respeito à possibilidade de os alunos se dispersarem em demasia e, até mesmo, sair do recinto da prova. Felizmente não houve nenhum caso do género, mas são possibilidades que devem ser sempre

ponderadas, uma vez que em caso de desaparecimento de algum aluno a responsabilidade recai sobre a escola.

Sobre as provas dos diversos escalões, acho que correram muito bem, os alunos eram chamados e organizados atrás da linha de partida com antecedência, dando tempo àqueles que se encontravam mais longe para chegar ao local. Assim que os participantes de cada escalão se encontravam reunidos e os últimos alunos da prova anterior estavam na câmara de chegada era dado início à prova.

No final da respetiva prova, cada aluno teve direito a um lanche que foi distribuído pelos funcionários que colaboram connosco todos os dias no pavilhão da escola. Faz todo o sentido serem estas pessoas a auxiliar-nos nestas atividades, uma vez que neste dia não decorrem aulas de EF na escola.

Esta atividade realizou-se numa sexta-feira e terminou ainda da parte da manhã, não sobrando tarefas para a tarde. Tendo em conta o *roulement*, existem aulas de EF depois da hora de almoço, mas na verdade nenhuma se concretizou, pois nos dias em que se realizam atividades desta natureza os professores apenas trabalham durante a mesma, não lecionando o resto do dia. Esta é uma regra da escola com a qual não concordo, pois assistimos a frequentes cortes na EF por parte do Ministério e esta atitude, seja da parte do grupo de EF ou da escola, só beneficia a desvalorização da nossa disciplina. Reconheço a importância das atividades extracurriculares para o grupo de EF e para os alunos que nelas participam, sendo a favor do cancelamento das aulas no horário das mesmas, porém não estou de acordo com o facto de não serem lecionadas as aulas que estão para além do horário dessas atividades. Seria importante usufruir das horas que não coincidem com as atividades desportivas, pois se ao longo do ano letivo se realizarem quatro ou cinco atividades deste género, são muitas as horas de EF desperdiçadas.

4.2.1.2. Corta mato do concelho

Esta foi a segunda atividade desportiva em que participei pela ESRT, a qual teve lugar no dia 16 de Dezembro de 2015, no Pavilhão Multiusos de Gondomar, contando com a presença de várias escolas do concelho de Gondomar.

O núcleo que estágio foi convidado a estar presente na atividade, uma vez que o PC fazia parte da lista de professores de EF que escoltaria os alunos nesta manhã. A minha função, tal como a dos meus colegas de estágio, foi auxiliar na colocação dos dorsais e dos chips nos alunos mais novos e estar atentos à circulação dos alunos para que nenhum se perdesse. Achei que o grupo responsável pela organização do evento desempenhou bem o seu papel, as provas decorreram sem problemas, as transições entre provas foram rápidas e o sistema eletrónico dos chips simplificou o processo na meta, registando automaticamente a ordem de chegada e respetivos tempos. O percurso estava bem delimitado e foi montado com bastante antecedência, a segurança estava garantida por profissionais competentes, a estrada foi cortada para evitar acidentes, existiam recursos de apoio médico no local aptos a intervir a qualquer momento e ainda um espaço que proporcionava algum conforto e bem-estar aos tantos professores e auxiliares presentes, oferecendo café e algo para comer.

Existem aspetos a nível logístico que são fundamentais para que uma atividade desta dimensão funcione e, comparativamente ao nosso corta mato escolar, a existência de referenciais e zonas definidas para os diversos serviços facilitou a orientação aos alheios à organização. Estavam bem identificados os locais de início e fim de prova, os locais de gestão e apoio à atividade e os locais destinados à permanência dos participantes e professores durante o evento. Tendo em conta o considerável número de participantes, achei que todos os processos foram agilizados de forma profissional, realizando-se todas as provas e respetivas entregas de prémios ainda da parte da manhã.

Tal como referi na atividade anterior, nestes dias os professores de EF estão dispensados das restantes aulas, o que veio a ter repercussões no meu planeamento. Estando impedida de lecionar a aula da parte de tarde, fui obrigada a cancelar o evento culminante de voleibol e a adiar a entrega de prémios para

a primeira aula do 2º período. Ainda coloquei a hipótese de lecionar os dois tempos letivos indicados no meu horário, mas o PC explicou-me que esta é uma norma interna e que não seria possível aceder ao meu pedido. Mais uma vez apresento o meu total desacordo com esta medida e agora entendo porque a nossa disciplina está a perder o seu poder de afirmação no currículo escolar, pois frente a uma oportunidade de escape, “nós” escapamos.

4.2.1.3. Corta mato distrital

A terceira atividade do ano letivo 2015/2016 relacionada com o corta mato foi a competição a nível distrital. Esta atividade realizou-se no dia 22 de Janeiro de 2016, em Laúndos – Póvoa de Varzim, abrindo portas a cerca de 3500 participantes oriundos de diversas escolas do distrito do Porto.

Apesar da dimensão espacial do recinto ser suficiente para albergar todos os participantes e respetivos professores, assim como outros recursos humanos presentes no local, não foram reunidas as condições mínimas de abrigo necessárias numa manhã chuvosa como esta. Havia cerca de 4 tendas, embora de grandes dimensões, insuficientes para abrigar metade das pessoas presente no recinto. Penso que foi uma falha grave pois os alunos, e também professores, passaram a manhã de pé, pois não se podiam sentar se quer no chão. Este foi o aspeto sobre o qual me debrucei nos primeiros instantes, mas não foi o único. Depois das dificuldades de acesso ao recinto, a situação mais flagrante foi o atraso na entrega dos dorsais, havendo erros na entrega e desaparecimento de sacos de escolas. Tudo isso levou a que a primeira prova tivesse início duas horas depois da hora prevista, deixando alunos e professores impacientes.

Apesar de terem existido outras falhas na organização do evento por parte da Coordenação Local do Desporto Escolar (CLDE) do Porto, a aprendizagem que retiro deste dia é que à medida que a população envolvida aumenta, aumenta também a exigência imposta à organização do evento. Enquanto numa atividade escolar uma falha organizativa se ‘remenda’ com alguma facilidade, numa prova destas dimensões torna-se difícil resolver pormenores que resultam em constrangimentos a larga escala. A organização e antevisão dos possíveis

cenários é um requisito essencial em qualquer evento, seja desportivo ou de outra natureza. Estamos a falar de uma atividade desportiva associada ao DE, à prática não federada, à eventual participação de alunos pela primeira vez e, por isso, é crucial que estes momentos competitivos sejam agradáveis e motivadores, só assim o DE conseguirá atingir o seu objetivo primordial, a adesão dos jovens ao desporto.

4.2.2. Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio

4.2.2.1. Torneio de voleibol

O Torneio de Voleibol foi a primeira atividade desportiva organizada pelo NE na ESRT. Realizou-se no dia 17 de Dezembro de 2015, último dia de aulas do 1º período, e decorreu durante a manhã e a tarde desse dia, no pavilhão gimnodesportivo da escola.

O evento foi exclusivamente organizado pelo NE e pelo PC, sendo utilizadas as horas de trabalho comum na escola para discutir e pôr em prática todas as tarefas necessárias. Numa fase inicial procedeu-se à elaboração de um cartaz de divulgação (Anexo II), que foi afixado em pontos estratégicos da escola, construção de uma ficha de inscrição das equipas e do regulamento do torneio. Note-se que esta atividade desportiva abrangeu todas as turmas do ensino secundário da ESRT, e ao dizer “todas” significa que as turmas dos cursos profissionais também foram incluídas, pois nem sempre isso acontece, ficando limitada a sua participação a eventos desportivos escolares. Foi algo que me deixou surpresa e indignada, fazendo-me questionar onde está a equidade de oportunidades que deve caracterizar o ensino.

As tarefas iniciais foram cumpridas com facilidade, porém o trabalho intensificou-se aquando da recolha das inscrições das equipas. Nesta fase de planificação da atividade, em que tivemos de desenhar os quadros competitivos e respetivos calendários/horários de jogos, a ajuda do PC foi fulcral para a máxima rentabilização do tempo disponível, garantindo que tudo estaria devidamente organizado com vista ao sucesso do evento. O trabalho de grupo

foi importantíssimo nesta fase mais exigente, onde através de discussões construtivas e da constante entreatajuda fomos capazes organizar da melhor forma a atividade em função dos três sub-torneios (masculino, misto e feminino). Esta foi a principal chave para o êxito da atividade desportiva, uma vez que a organização minuciosa evitou constrangimentos durante o torneio. No que diz respeito aos recursos materiais, não houve grandes entraves às nossas necessidades, o pavilhão foi deixado à nossa disposição durante todo o dia e o material desportivo (bolas, redes, marcações do campo, quadro de pontuações) existiu em quantidade e qualidade. No entanto, os recursos humanos presentes revelaram-se suficientes mas muito limitados, tendo em conta a dimensão atingida pelo evento. Quatro pessoas, três EEs e PC, foram responsáveis por tudo, montagem do espaço, condução do evento, atualização dos quadros competitivos, acompanhamento dos jogos, árbitros de mesa, entre outras tarefas. Tratando-se de um evento desportivo realizado no último dia de aulas, esperávamos uma maior adesão por parte dos restantes professores de EF, uma vez que este tipo de atividades mobiliza grande parte da comunidade escolar, no qual os alunos participam de forma autónoma em prol do desporto. Com exceção de duas professoras, nenhum outro professor demonstrou preocupação pela atividade, fosse para acompanhar as suas turmas ou para ajudar no que fosse necessário. A ausência de alguns reflete, de alguma forma, o desprezo ou indiferença pelo trabalho desenvolvido pelos colegas no grupo de EF, pairando a sensação de falta de união do grupo disciplinar.

O Torneio de Voleibol correu muito bem, a participação da comunidade estudantil expressou-se em grande escala, não se limitando aos que participaram mas aos tantos que assistiram ao torneio, enchendo por completo a bancada e as zonas próximas dos campos de jogo. Depois desta experiência estou totalmente ciente dos pormenores que um evento desta natureza exige e considerando-me capaz e autónoma para organizar e dirigir uma atividade no futuro.

Em suma, reconheço a importância do trabalho de equipa, da comunicação e da entreatajuda constante no seio do grupo, pois só dessa forma é possível construir um trabalho de qualidade e realmente sustentável.

4.2.2.2. Dia Fitness

O “Dia *Fitness*” foi a segunda atividade organizada pelo NE na ESRT, decorreu ao longo do dia 17 de Março de 2016, precisamente na última semana de aulas do 2º período.

Esta é uma atividade que se tem vindo a repetir nos últimos anos e, como tem acontecido em edições anteriores, a organização ficou a cargo do NE e do PC. A data do evento foi definida no início do ano letivo (Setembro) e a preparação do mesmo começou com duas semanas de antecedência (início de Março). A preparação deste dia contemplou tarefas relativamente simples e foi através das horas destinadas ao trabalho em núcleo que se desenhou o dia. Tendo em conta que nenhum dos EEs estava ligado ao mundo *fitness* a grande dificuldade foi selecionar os professores convidados, uma vez que a sua participação não seria remunerada e exigiria alguma flexibilidade de horários. Definida a lista de convidados e respetivas modalidades *fitness* que iriam constar no programa, procedeu-se à elaboração do cartaz de divulgação, esclarecendo os horários, a ordem das aulas, o espaço e o público a que se destinava a atividade (Anexo III). O acesso aos recursos materiais (palco, microfones, colunas e televisão) não foi um problema e a cedência do pavilhão G4 pelos professores com aulas de EF nesse dia não se constituiu um entrave, os quais dispensaram os seus alunos para a atividade.

Os professores convidados para o “Dia *Fitness*” foram escolhidos pelo NE e por uma professora do grupo de EF. Na impossibilidade de encontrar um convidado que preenchesse o último horário da tarde, em conversa com o PC, surgiu a ideia de ser o NE a dirigir a última atividade da tarde, fechando assim o dia. Esta foi uma responsabilidade extra, na medida em que fomos organizadores e professores durante o evento. Contudo, o aumento das exigências tornou este dia ainda mais rico a nível da aprendizagem e da compreensão dos requisitos que um evento desta natureza reclama. O facto de conduzir uma das atividades *fitness* programadas foi uma oportunidade interessante e dessa forma pude estabelecer um contacto mais próximo com a

comunidade estudantil, contacto que só tenho com as duas turmas a que leciono e os alunos que frequentam o DE de futsal.

O “Dia *Fitness*” correu bastante bem e tornou o pavilhão G4 um ponto de passagem obrigatório, suscitando a curiosidade de alunos, professores e outros intervenientes educativos, resultando numa grande adesão à atividade. Impossível precisar o número de pessoas que por ali passaram, mas mais do que possíveis números, fica a gratidão de ver e sentir o envolvimento da comunidade escolar. Após esta organização sinto-me competente e independente para criar um evento deste género no futuro, pois estou consciente de todas as etapas necessárias para a aprovação, organização e realização da atividade.

4.2.2.3. Parque Azurara – Dia de desportos de aventura

Esta foi a atividade mais exigente para o NE, na medida em que o PC nos conferiu maior autonomia e responsabilidade para fazer escolhas e delinear a atividade, assim como fez ao longo do processo de estágio. Em grupo discutimos opiniões, escolhemos o local, entramos em contacto com o parque, analisamos os programas de atividades e escolhemos o mais adequado a nível monetário e às idades dos alunos. Nas reuniões de núcleo realizadas às quartas e sextas-feiras, na presença do PC, apresentamos as nossas sugestões e acordamos os pormenores a por em prática, assim como as turmas que participariam na atividade. Tal como sempre, a organização da atividade foi suportada pelo PC, todavia a sua intervenção intensificou-se numa fase final onde foi necessário confirmar a reserva do parque e assegurar o transporte para o local da atividade. Após estimar os custos da atividade (parque mais transporte) procedemos à elaboração de uma autorização dirigida aos EDE. Juntamente com a autorização os alunos teriam de entregar um recibo comprovativo do pagamento da atividade. Esta foi a primeira novidade: o recibo de pagamento. Na altura em que frequentava o ensino básico e secundário, o pagamento deste tipo de atividades era feito em dinheiro ao próprio professor, ficando esse responsável pelo pagamento às entidades que prestavam o serviço ou à escola. Foi importante

perceber que, hoje em dia, os processos que envolvem dinheiro são tratados de forma séria e segura, anulando eventuais dúvidas sobre o paradeiro do mesmo. Como os alunos efetuam o pagamento nos quiosques, o dinheiro entra automaticamente na conta da escola, tendo o professor responsável pela atividade apenas acesso ao recibo que o comprova. Penso que esta é uma medida inteligente, ao mesmo tempo protetora dos alunos pois sabem que o dinheiro serviu efetivamente para pagar a atividade, mas também protetora dos professores pois não poderão ser acusados de desvio de dinheiro, uma vez que não contactam diretamente com ele. Foi na véspera da atividade que surgiu a segunda novidade: a declaração de idoneidade. Não tinha conhecimento do que era nem para que servia, mas agora sei que este é um documento indispensável em qualquer saída da escola. É assinado pela direção da instituição de ensino, o qual comprova que um ou vários indivíduos são responsáveis pelos alunos durante o período em que estão fora do estabelecimento escolar.

O Dia dos Desportos de Aventura realizou-se no Parque Azurara, em Vila do Conde, no dia 29 de Abril, abrangendo as quatro turmas de 11^o ano dos professores estagiários e do PC. As questões organizativas das atividades e dos alunos ficaram a cargo dos monitores do parque e a nossa função foi acompanhar os nossos alunos e passar um bom momento com eles. Apesar de o local ser bastante agradável e as condições climatéricas jogarem a nosso favor, houve falhas a nível organizativo que impediram que fosse uma atividade irrepreensível. Esse problema esteve diretamente relacionado com o número mínimo de monitores presentes para a realização das atividades, não havendo nada que nós, professores, pudéssemos fazer para agilizar os processos. No entanto, foi possível realizar todo o plano de atividades acordado, o que resultou numa grande satisfação e felicidade de todos os alunos que nele participaram.

Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora a todos os níveis, tanto a nível de estreitamento de relações interpessoais com os alunos da minha turma como das outras, a oportunidade de lhes proporcionar atividades diferentes e diversificadas que muitos alunos nunca tiveram hipóteses de experienciar, assim como o facto de os retirar um dia da escola para os libertar da pressão imposta pelas disciplinas com exames no final do ano.

Por fim, salientar que a organização desta atividade foi uma mais-valia neste processo de constante aprendizagem que caracteriza o estágio, pois estive ciente de todas as etapas necessárias percorrer para a concretização de uma atividade desta natureza. Tenho noção que há muito por detrás do “dia”, em que o trabalho de bastidores é essencial para o sucesso do mesmo. Aspectos logísticos, como a comunicação com o parque, os pedidos de autorização à direção da escola para realização da atividade, os pedidos de autorização aos EE, a recolha dos comprovativos de pagamento, o transporte, a declaração de idoneidade, são requisitos mínimos até ao “dia”. O trabalho de grupo revelou-se, mais uma vez, essencial durante todo o processo organizativo, sendo fundamental a confiança e entreajuda constante entre os membros, pois dessa forma o trabalho repartiu-se e complementou-se com facilidade. Depois desta atividade sinto-me competente e capaz, para quem sabe, no futuro, organizar e proporcionar uma experiência enriquecedora como esta, àqueles que um dia me possam chamar de professora.

4.2.3. Desporto Escolar – Futsal

O DE caracteriza-se por ser uma atividade de extrema importância no que diz respeito à formação holística do aluno, tornando mais “rica” a oferta educativa, sendo para muitos alunos a única oportunidade de acesso à prática desportiva formal, não formal e informal (“Programa do Desporto Escolar 2013-2017”, 2013).

A missão do DE passa por proporcionar o acesso regular e de qualidade à prática desportiva, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (“Programa do Desporto Escolar 2013-2017”, 2013).

Pinto (1995) mostra ser da mesma opinião ao declarar que o Desporto Escolar contribui para o desenvolvimento global do indivíduo em todos os aspetos – no plano físico, social, intelectual, moral, e cultural, afirmando que o mesmo deve estar integrado no sistema educativo.

A ESRT demonstra preocupação em desenvolver ao máximo as potencialidades de cada aluno sendo o DE uma das atividades internas desta escola. Durante o ano letivo de 2015/2016 a oferta foi alargada a oito modalidades (basquetebol, natação, futsal, ténis, badmínton, tiro com arco, voleibol e dança), das quais cinco são mistas e as restantes apenas estão abertas para um dos géneros.

Uma das tarefas impostas ao EE ao longo do ano de estágio é “acompanhar o DE ou um clube de atividade interna no âmbito desportivo” (Matos, 2014a, p. 7) e, por isso, concederam-me a oportunidade de escolher uma das modalidades existentes. A tendência de enveredar por aquela que mais se aproxima da nossa modalidade de eleição é inevitável, porém, fui convidada pelo PC a ponderar a minha escolha, pois seria uma boa oportunidade para experienciar outros caminhos e alargar horizontes. Pratico futebol federado há vários anos e não será surpresa dizer que descaí de imediato para o futsal, no entanto, o badmínton era também uma das minhas possíveis escolhas e cheguei a frequentar os primeiros treinos para perceber qual o melhor caminho a seguir. As expectativas acerca do DE eram altas, seria o momento mais próximo do treino e da competição formal que iria ter na escola, daí querer escolher a modalidade certa para me dedicar ao máximo, evitando que os treinos e jogos se tornassem numa mera formalidade a cumprir.

“Após observar o primeiro treino de futsal percebi que não havia outra escolha possível, para além de ser a minha modalidade predileta fiquei encantada com a forma como eram encarados os treinos, a atitude dos alunos assim como a do professor que liderava o grupo. A decisão foi tomada naquele momento e estava convencida que iria aprender tanto quanto eles (alunos), afinal o futsal é muito diferente do futebol, embora aos olhos dos leigos possa parecer a mesma coisa: jogar à bola.”

Reflexão do Desporto Escolar, 1 de Outubro de 2015

Durante o presente ano letivo fui treinadora adjunta da equipa de Futsal Masculina na ESRT. A participação no DE foi sem dúvida uma das tarefas que mais satisfação me proporcionou, considerando que a mesma me permitiu

alargar conhecimentos sobre o modo de funcionamento, cuidados e exigências desta atividade interna escolar. A escola continua a ser o local de prática e a nossa função enquanto pedagogos continua altamente vinculada. No DE o professor/treinador ensina aspetos específicos da modalidade em questão, tal como acontece nas breves abordagens às modalidades durante as aulas de EF, a diferença está na competição, no confronto com escolas adversárias, no sentimento de pertença a uma equipa, no trabalho de grupo em prol de um objetivo em comum. Sobretudo nos dias de competição o desporto é elevado ao mais alto nível, onde todas as suas particularidades são postas em evidência: o respeito pelo adversário, a superação individual e coletiva, a entreatajuda, o companheirismo, o saber lidar com a vitória e com a derrota, a festividade, o entusiasmo, a frustração – o desporto obriga a que se saiba lidar com todas estas emoções e sentimentos em simultâneo. Acompanhei a equipa de futsal masculina ao longo do ano, da mesma forma que acompanhei a evolução de cada aluno/atleta. Aqueles que praticam desporto fora da escola, não só foram aqueles que demonstraram maior tolerância e sabedoria em lidar com as emoções do jogo, como foram eles que ajudaram os mais novos a saber viver o desporto na sua plenitude. Destaco o papel importante de pelo menos três alunos/atletas pela confiança transmitida aos restantes, pela mão que estenderam sem hesitar quando um dos seus colegas facilitou, por fazerem dos seus sucessos o sucesso do grupo e por se manterem humildes até ao último jogo, ouvindo as indicações do professor/treinador da mesma forma que ouviam os colegas menos experientes. Os mais novos, ou mais inexperientes, fizeram acreditar que hoje, após a época desportiva escolar, são pessoas desportivamente mais cultas e competentes, para além de melhorarem as suas habilidades motoras nesta modalidade melhoraram também o seu entendimento do jogo, da competição, do saber estar no desporto. Afinal, tudo se trata de um processo permanente de aprendizagem e aqueles (professores) que orientam uma modalidade do DE nunca se devem esquecer que desempenham uma função privilegiada na formação dos jovens, pois educar através do desporto é bem mais complexo do que parece. Tal como refere Cardoso (2014, p. 368) “o campo desportivo é um

terreno fértil para o desenvolvimento de competências de vida que podem ser mobilizadas em novas situações e novos contextos”.

No que diz respeito à minha participação na equipa de futsal do DE apenas tive oportunidade de frequentar um dos treinos (quinta-feira), uma vez que o outro tinha lugar à segunda-feira num horário que coincidia com a aula de Tópicos na FADEUP. Desde o primeiro treino que me foi dada autonomia total para interferir em qualquer momento, pelo que numa fase inicial procurei perceber como tudo funcionava para que pudesse intervir de forma contextualizada e objetiva. Havia uma perfeita simbiose entre o professor/treinador e a maioria dos alunos e, por isso, foi fácil perceber aqueles que, como eu, estavam lá pela primeira vez. Rapidamente percebi que haviam rotinas bem vincadas do ano anterior e com o passar o tempo a minha atuação intensificou-se. Os treinos eram aquilo que eu chamo de simples mas muito complexos. Os exercícios por si só não eram de extrema dificuldade, mas a dinâmica imposta pelos alunos tornava-os bastante complexos, exigindo elevados níveis de concentração e rapidez na tomada de decisão. O jogo ocupava mais de metade do tempo de treino e o professor/treinador aproveitava este momento para transmitir as suas ideias, trabalhar rotinas e corrigir pormenores táticos. O tipo de treino agradava-me e isso só me fez gostar ainda mais de trabalhar com o grupo. Além disso, foi durante o jogo que consegui captar muitas das particularidades do futsal, o que me permitiu ajudar os alunos de forma consistente e apropriada. Além do treino, o conhecimento que fui adquirindo possibilitou-me comentar aspetos específicos do jogo com o professor/treinador e muitas das decisões tomadas na competição foram discutidas comigo. Embora a minha opinião fosse sempre a minha opinião, foi gratificante sentir que era um membro importante para a equipa e que as minhas ideias eram tidas em consideração.

“Segundo sábado de competição do desporto escolar. Dois jogos. Duas vitórias. Como não posso entrar no balneário fiquei a observar o primeiro jogo da manhã e, posteriormente, comentei com o professor os pontos fortes e fracos das equipas adversárias. Algumas coisas foram transmitidas à nossa equipa e muitas delas foram determinantes para um bom começo de

jogo. Estou feliz por eles e feliz por mim, pois de alguma forma pude contribuir para o sucesso desta manhã.”

Reflexão do Desporto Escolar, 12 de Dezembro de 2015

Sentir que era reconhecida como adjunta da equipa, tanto pelo professor como pelos alunos, foi a melhor parte em participar no DE. Sem dúvida que a minha experiência no futebol foi uma mais-valia, facilitando bastante a compreensão do futsal e, conseqüentemente, intervenção no treino e no jogo. No entanto, a aprendizagem foi grande, tive a sorte de trabalhar com um professor que também é treinador com bastante experiência, o qual, desde cedo, deu sinais de muito conhecimento e gosto pela modalidade. É fácil aprender quando trabalhamos em algo do nosso agrado mas é ainda mais fácil quando temos alguém que transparece a sua “paixão” pela modalidade e nos contagia com tanta sabedoria.

Tive ainda oportunidade de desempenhar o papel de juiz de mesa em algumas manhãs de competição e ficar a par de todas as burocracias que cada jogo acarreta. Existem fichas de jogo que são preenchidas com rigor, códigos que identificam cada interveniente e que confere autoridade para desempenhar o seu papel, seja jogador, treinador ou árbitro.

Por fim, resta-me expressar a minha opinião sobre o DE e a forma como deve ser mobilizada esta atividade interna. Sendo uma das ofertas escolares que mais se aproxima do desporto formal, esta deve criar condições para que todos os interessados possam participar nos grupos desportivos, pois só assim poderão ser alcançadas as finalidades do DE. *“O desporto na escola deverá ser acessível a todos quantos o queiram fazer e não só àqueles que, em determinado momento, têm melhor rendimento desportivo, pois esses, quase sempre fora da escola, têm acesso à prática desportiva. Só assim poderemos mobilizar todos os jovens e criar condições para que eles beneficiem da prática desportiva que é portadora de valores, de conceitos, de ideários de uma certa conceção do homem e da sociedade”* (Pinto, 1995, p. 12).

4.2.4. Direção de Turma

“O DT ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Competindo-lhe o estabelecimento de relações entre a família e a escola, também lhe estão atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu desenvolvimento global e não apenas académico) e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e os encarregados de educação” (Zenhas, 2006, p. 13). De acordo com Roldão (1995) o desempenho da função de Diretor de Turma (DT) acarreta um conjunto de vertentes de atuação que deve dar resposta aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e EDE.

O DT tem um papel muito importante na conciliação das perspetivas da família e da escola, contribuindo para que os professores percecionem cada aluno de uma forma mais individualizada (Zenhas, 2006). Podemos dizer que o DT é quem faz a ponte entre os intervenientes educativos sendo, por isso, o principal elo de ligação entre a escola e a família. Uma vez que este é responsável pela lecionação da sua disciplina específica e pela direção da turma, o DT é considerado um gestor pedagógico, situando-se numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão (Roldão, 1995).

Deste modo, o DT terá necessariamente de possuir conhecimento acerca das suas funções, deter capacidade de liderança que lhe permita resolver problemas, assim como estar a par de todos os assuntos que digam respeito à turma. Para além disso, deve ser capaz de estabelecer uma relação próxima e de confiança com todos os alunos, mostrando-se disponível para ouvir e ajudar em qualquer circunstância. Para Zenhas (2006) o DT deve possuir competências básicas, nomeadamente de comunicação e de relacionamento interpessoal, e competências específicas de dinamização e condução de reuniões e de atendimentos.

Ao longo do ano de estágio tive o privilégio de seguir de perto a ordem de trabalhos exigida ao DT através do acompanhamento da direção de turma do PC e assim contactar com as exigências desta função extra do professor. Considero

que a presença assídua no horário destinado à direção de turma permitiu-me ficar a par das diversas tarefas desenvolvidas, assim como esclarecer dúvidas sobre determinados documentos elaborados. Foi graças à inteira disponibilidade e abertura do PC que pude entender a importância do papel do DT na escola e das suas responsabilidades. Para além de ser professor de uma disciplina específica, o DT tem de ser aquele que tudo sabe sobre todos, que está atento aos pormenores e sinais da vida escolar de cada um, que conhece as relações e os climas de ensino que se estabelecem com os outros professores da turma, pois só assim terá informação suficiente para gerir e dar resposta a eventuais dilemas ou justificação de acontecimentos. Tive também oportunidade de estar presente em reuniões com EDE e testemunhar o grau de entrosamento que é necessário existir entre o DT e os seus pares, pois muitas das interrogações são particulares e específicas de cada aluno, disciplina ou professor.

Enquanto aprendiz reconheço a importância desta tarefa não letiva atribuída ao EE, a qual tem como objetivo *“compreender o papel do diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar”* (Matos, 2014a, p. 6), contribuindo para o enriquecimento do ano de estágio, estimulando uma formação holística que gere futuros profissionais competentes no desempenho de funções idênticas.

A participação no processo de direção de turma refrescou as minhas ideias acerca das exigências da profissão docente, pois nem sempre as mesmas se cessam assim que estamos fora da sala de aula ou do pavilhão.

“Encontra-se aberto o caminho para que o tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido no exercício do cargo de direção de turma (...) dependam muito do indivíduo que o ocupe, dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma algo vaga como a lei estabelece as suas competências (...) frequentemente é dada prioridade, quase absoluta, às tarefas de natureza burocrática” (Zenhas, 2006, p. 49). Neste sentido, percebe-se que não existe muita “ciência” para o desempenho desta função, uma vez que não existe uma formação específica para a mesma, no entanto, acredito que ser um bom DT exige compromisso,

dedicação, preocupação e sensibilidade com a “sua” turma e as diversas famílias, pois só assim poderá criar as máximas condições para uma aprendizagem de qualidade, seja de saberes como de valores pessoais e sociais.

4.2.4.1. Conselhos de turma

Tal como referi anteriormente, durante o ano letivo 2015/2016, acompanhei o trabalho desenvolvido na direção de turma junto do PC, contudo, a minha participação nos conselhos de turma ocorreu na minha turma residente – 11º ano.

Ao longo do ano letivo, o conselho de turma reuniu-se em quatro momentos, nos quais estive presente e pude testemunhar os assuntos tratados. O conselho de turma era constituído por todos os professores que lecionavam à turma, sendo um deles o DT, o qual orientava e fazia cumprir a ordem de trabalhos estabelecida para a reunião. Os restantes professores não tinham tarefas em concreto para além de expor as suas opiniões sobre os alunos e assuntos levantados. Porém, uma das professoras disponibilizou-se em todos os momentos para elaborar a ata e dar conhecimento sobre o conteúdo da mesma no final de cada sessão. A minha atuação no conselho de turma cingiu-se à observação de como tudo funcionava entre professores e modo como eram tratados os assuntos da turma, participando na discussão apenas quando era requisitada.

No primeiro conselho de turma, percebi facilmente que, tal como eu, apenas a professora de Matemática era nova naquele núcleo, não só pelo à vontade com que a maioria se tratava, mas também pela partilhas de situações particulares na sala de aula. Este conselho de turma realizou-se pouco depois do início do ano letivo e caracterizou-se pelo seu ambiente descontraído, servindo para que todos os docentes se apresentassem e se fizesse uma apreciação geral da turma. O balanço geral da turma pouco se aproximou da imagem por mim criada. Assim que foi dada voz ao responsável da disciplina de EF, o PC passou-me a palavra, justificando que seria a melhor pessoa para falar da turma pois era

eu que contactava de perto com eles. Fui a última a falar e fui sincera, disse que não tinha aspetos negativos a realçar, que todos eram respeitadores, educados, pontuais e exemplares, que os problemas levantados não se aplicavam à minha disciplina, não tendo muito mais a acrescentar. Notei o “espanto” de alguns, mas partindo do princípio que nenhum dos professores se orgulha se dizer “mal” sobre os seus alunos, acredito que de facto existam disciplinas preferidas e que os comportamentos e atitudes dos alunos se reflitam nas aulas.

Quanto aos três conselhos de turma que tiveram lugar no final de cada período letivo destaco a importância e a objetividade dos mesmos. Em todos eles houve a preocupação de, em conjunto, encontrar as melhores estratégias para criar as melhores condições de ensino e, naturalmente, potenciar as aprendizagens assim como os resultados escolares.

De todos, realço a importância vital do último conselho de turma – final do 3º período - para a minha aprendizagem enquanto EE e preparação para o futuro, uma vez que tive oportunidade de perceber como funcionam as propostas de alterações de classificações em conselho de turma, pois até ao momento nunca uma nota tinha sido alterada neste contexto. Sendo a EF uma das disciplinas com melhor média na turma e adicionando o facto de a nota não contar para a média final do curso, nunca nenhum dos professores se opôs às propostas de EF, não se registando alterações. Contudo, no 3º período e em acordo com o PC, subimos 1 valor na classificação de uma aluna, dando-lhe oportunidade de concorrer à bolsa de mérito da escola, bolsa que é concedida a alunos com média superior a 17,5 valores. Para mim não houve qualquer problema em alterar a nota, pois tratava-se de uma aluna extremamente dedicada em que 1 valor a mais não seria um exagero injustificável. Ainda neste último conselho de turma, presenciei aquilo que o PC intitulou de “guerra de quintais”. No 11º ano os alunos são confrontados com escolhas para o próximo ano escolar, levando a que os alunos recorram à opinião de professores e colegas mais velhos para escolher as disciplinas optativas. No final do ano os professores estão a par das escolhas efetuadas pelos alunos e alguns demonstraram o seu descontentamento por bons alunos à sua disciplina enveredarem por outra que não a sua. “É um desperdício, um aluno com estas

notas não continuar na disciplina para o ano. Não sei o que leva um aluno com tão bons resultados a optar por outra que nunca teve. Certamente há mão de outros colegas que incentivam os miúdos a escolher determinadas disciplinas, fazendo-os acreditar que terão melhores notas. Isso não se faz”. Este foi o desabafo de uma das docentes de uma disciplina específica. No meio da discussão, eu e o PC segredamos os interesses que estavam por detrás daquele discurso indignado. Afinal de contas tudo não passa de uma verdadeira “guerra de quintais”. Diretamente, os docentes não beneficiam com o seguimento dos seus alunos na disciplina, uma vez que não garantem a continuidade do seu acompanhamento, mas indiretamente, beneficiam, sendo que quantas mais inscrições houver nessa disciplina, maior a probabilidade de abrirem turmas de 12º ano. Afinal, quem não gosta de lecionar uma disciplina ao 12º ano em que não há exame nacional no final do ano. Pois bem, tudo não passa de uma verdadeira “guerra de quintais” em que cada um, de uma forma mais ética ou menos, tenta puxar a brasa à sua sardinha.

Por fim, este foi também o momento da despedida, em que todos os docentes que partilharam comigo aquela mesa redonda e me deram os bons dias sempre que nos cruzamos nos corredores da escola, aproveitaram para desejar a maior sorte para o futuro.

4.2.4.2. Reuniões com os Encarregados de Educação

As reuniões com os EDE constituem a terceira vertente da minha participação no trabalho de direção de turma. A minha experiência com os EDE teve a sua máxima expressão na reunião que ocorreu no final do 2º período, sendo que os outros contactos foram estabelecidos em visitas esporádicas no horário de atendimento do DT. O acompanhamento do trabalho do DT nesses dois momentos, permitiu-me compreender a sensibilidade necessária assim como a postura a assumir em cada situação, pois enquanto nas reuniões individuais se foca num aluno e a conversa se desenrola de forma objetiva, nas reuniões gerias com os EDE o DT tem de ser capaz de organizar e expor toda a

informação essencial, clarificando ao máximo tudo o que pretende transmitir, de forma a reservar alguns minutos para esclarecer assuntos mais particulares.

O facto de presenciar estes dois tipos de contacto com os EDE fez-me pensar na dimensão multifacetada do professor, para além de lecionar a sua disciplina, ao exercer função de DT tem de ser capaz de lidar com pessoas e problemas por vezes delicados, daí o gestor pedagógico, sendo, por vezes, “obrigado” a entrar na casa dos seus alunos e perceber o que se passa fora da escola, tudo com um único objetivo: proporcionar bem-estar, conforto e as melhores condições para que ocorram aprendizagens.

No que diz respeito à minha preparação para o futuro, considero que as vivências adquiridas no acompanhamento do trabalho de direção de turma me consciencializaram da multiplicidade de tarefas a que um professor está sujeito, assim como despertaram a minha sensibilidade para o papel preponderante que o DT desempenha enquanto “ponte” entre a instituição escolar e familiar. Se um dia tiver o privilégio de trabalhar na escola e me ser atribuída a responsabilidade de dirigir uma turma, sinto-me capaz e conhecedora das minhas funções enquanto DT.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A área de desenvolvimento profissional é uma das vertentes do EP que contribuiu com a sua cota-parte para o desenvolvimento, em contexto real, de competências que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, de modo a dar resposta aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2014a). Esta área “*engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação*” (Matos, 2014a, p. 7).

Relativamente às atividades e vivências importantes na construção da competência profissional destaco o trabalho colaborativo desenvolvido em NE, tanto nos momentos de carácter formal calendarizados pelo PC, como nos momentos informais em que conferenciámos pormenores das aulas observadas,

procurando ajudar e ser ajudados. Se por um lado retirei benefício do olhar externo dos meus colegas para melhoria da minha ação pedagógica, por outro, a observação das aulas calendarizadas contribuiu para o aperfeiçoando da minha lente de análise, capacidade crítica, reflexiva e argumentativa. Neste sentido, a observação das aulas dos meus colegas e do PC, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que a compreensão daquilo que funciona ou não nas aulas me ajudaram a ajustar a minha atuação pedagógica, tendo em vista a eficácia do processo de ensino.

Com o passar do tempo a partilha de experiências e opiniões estendeu-se a outros professores da escola, alguns pertencentes ao grupo de EF, mas também a docentes de outras disciplinas, com os quais convivi na sala de descanso, principalmente nas horas de almoço. O contacto estabelecido com outros docentes permitiu-me alargar horizontes, reformular conceções que detinha sobre a escola e o ensino e perceber o modo de funcionamento de determinados cargos que não tive contacto direto no EP (p.e. acessórias e vigilâncias de exames nacionais), mas que um dia poderei vir a desempenhar. Para Nóvoa (2009, p. 3) *“é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”*, ideia com a qual concordo totalmente. No fundo, foi inserida numa comunidade de prática que evolui e nesse seio construí a minha identidade profissional. Tal como refere Larrivee (2008, cit. por Cardoso et al., 2014, p. 182) *“é através das interações estabelecidas entre os elementos da comunidade, traduzida por conversas autênticas e significativas, envoltas em crenças e valores pessoais, que a identidade profissional é moldada”*.

Aponto a reflexão como o fator primordial do desenvolvimento profissional, acreditando que somente através de uma prática reflexiva regular se pode delinear um trilho direcionado à excelência pedagógica. Matos (2014a, p. 3) indica que o objetivo do EP passa pela *“formação de um 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”*. Para mim, a reflexão terá de ultrapassar a barreira da descrição, deve partir da análise da praxis para interpretar ações, evidenciar problemas e encontrar soluções para os mesmos.

Considero que a constante reflexão crítica sobre a atuação pedagógica se caracteriza num catalisador de competência profissional, uma vez que a constante imergência na ação docente constitui o principal requisito para a identificação de lacunas e reparação das mesmas. Para Alarcão (1996), através do ciclo reflexivo, os professores estabelecem uma interação entre a teoria e prática, entre o saber documental e o saber experiencial, que conduz ao desenvolvimento da competência profissional. A mesma autora considera que o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso.

No meu ver, a reflexão crítica acaba por ser uma introspeção do próprio ator pedagógico, tendo como objetivo a melhoria da sua intervenção futura, perspetivando novos desenrolares e reformulações de práticas. Neste sentido, caracterizo-a como uma prática construtiva, essencial para o crescimento pessoal e profissional, uma vez que o exercício da mesma revela comprometimento e preocupação com a profissão docente, na busca da promoção de condições de E/A de qualidade e ajustadas à realidade contextual. Segundo Alarcão (1996) o pensamento reflexivo abre a oportunidade de antecipar a ocorrência de fenómenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas consequências, ou seja, permite evitar ou minimizar os inconvenientes ou prolongar a duração das vantagens.

Tendo em conta tudo o que foi supramencionado, atribuo enorme destaque à prática reflexiva para o meu crescimento profissional, considerando-a indispensável ao longo do ano letivo não só para o aprimoramento das práticas de lecionação, intervenção e resolução de situações imprevisíveis, sendo que a *“reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de promover alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade”* (Alarcão, 1996, pp. 57-58), mas igualmente fulcral para despertar a minha sensibilidade para pormenores camuflados, sobre os quais, talvez, nunca me teria debruçado se não assumisse uma atitude de introspeção e procura insana de perceber o porquê das coisas. A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça (Alarcão, 1996).

Schon (1987, cit. por Alarcão, 1996) considera a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. A reflexão na ação diz respeito à reflexão no decurso da própria ação sem a interromper, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. É um diálogo com a própria situação. A reflexão sobre a ação consiste na reconstrução mental da ação, *a posteriori*, para sua análise. Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da ação.

Acredito que a reflexão sistemática, tanto na ação como sobre a ação, me tornou numa professora crítica e sensível a questões que podem condicionar as aprendizagens, levando-me a descobrir novos caminhos para melhoria da minha atuação docente. A atitude reflexiva constante contribuiu para o meu desenvolvimento profissional a todos os níveis, pois tal como afirma Alarcão (1996, p. 177) *“o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato na sua ação docente”*, uma vez que a atitude reflexiva deve ser encarada *“numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”*.

A investigação da própria ação foi outra das tarefas minuciosas que concorreu para o meu processo de desenvolvimento profissional, concretizando-se no estudo de investigação apresentado no tópico seguinte.

O desenvolvimento de competências de argumentação e de comunicação, quer escritas quer orais, é também um dos objetivos desta área, as quais julgo ter desenvolvido através da elaboração do PFI, reflexões, observações, outros documentos advindos da participação na escola, assim como em reuniões de NE na presença do PC e PO, momentos em que procurei evidenciar um escrita cuidada e apresentar as ideias de forma coerente, transportando as mesmas preocupações para a elaboração do presente documento, a fim de *“elaborar o Relatório de Estágio, no cumprimento das exigências plasmadas no Regulamento de Estágio”* (Matos, 2014a, p. 8).

Apesar de ser na ESRT que ocorreu a maior panóplia de experiências que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, na FADEUP também tive

oportunidade de ampliar a minha base conceptual sobre determinadas áreas importantes para o aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, a promoção de um processo de E/A de maior qualidade. Foram nas sessões formativas, realizadas à segunda-feira de manhã, que teve lugar o debate de temas atraentes e, simultaneamente, contextualizados com as exigências que estávamos a viver no EP, sendo eles: Projeto de Formação Individual (PFI), a observação como meio formativo de excelência, a investigação-ação como instrumento de melhoria das práticas profissionais em contexto escolar, modelos e estilos de ensino de EF, RE, materiais autoconstruídos, pesquisa em bases de dados, Endnote, análise de dados qualitativos e análise de dados quantitativos em SPSS.

Em suma, todos os aspetos referidos neste ponto, adicionados a todas as vivências e atividades relatadas nos capítulos antecedentes, descrevem o meu percurso na busca do desenvolvimento profissional holístico.

5. O contributo das imagens de vídeo para o processo de aprendizagem em aulas de Educação Física: a perspetiva dos alunos

5.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo conhecer a perceção dos alunos de uma turma de 11º ano acerca da utilização de imagens vídeo como recurso pedagógico, nas aulas de EF. Participaram no estudo vinte alunos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino). O vídeo foi utilizado durante a Unidade Didática de Voleibol, que decorreu durante 20 tempos letivos no primeiro período do ano letivo de 2015/2016. A recolha de dados foi realizada através de grupos *focus*. A análise de conteúdo foi feita através do programa NVivo7, seguindo-se uma abordagem indutiva onde as categorias foram criadas a partir da análise dos dados, ou seja, a *posteriori*. O contributo do vídeo para o processo de aprendizagem foi reconhecido e valorizado pelos alunos, considerando que a sua utilização nas aulas de EF acarta vantagens para o processo de compreensão e correção de erros, aumento da compreensão das indicações da professora, tomada de consciência do próprio corpo e das ações e, conseqüentemente, da melhoria do esquema corporal. Julgam o vídeo uma ferramenta de ensino inovadora e atrativa, tendo influência direta na motivação e no envolvimento nas atividades da aula. Salientam a importância de o professor saber utilizar o vídeo de modo a potenciar o seu contributo pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: AUTOSCOPIA, MÉTODOS VISUAIS, PROCESSO DE APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO FÍSICA

5.2. Introdução

A principal função do professor é ensinar e ensinar não é apenas a mera transmissão de conteúdos ou conhecimentos. Ensinar é estimular e conduzir o aluno ao sucesso nas suas aprendizagens (Aranha, 1992, cit. por Fernandes & Veloso, 2013).

É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de E/A, pois é através dela que se estabelecem relações interpessoais (professor-aluno) e se transmitem conhecimentos, estando a eficácia pedagógica intimamente relacionada com a capacidade de comunicar (Mesquita & Rosado, 2009). No entanto, despertar a curiosidade e proporcionar sucessos nas aprendizagens acaba por ser o maior desafio da profissão docente, exigindo que se procurem e reformulem constantemente estratégias de ensino que despertem o interesse e vontade de aprender, pois o aluno só aprende se quiser aprender e se estiver motivado para tal.

Na otimização da comunicação e motivação, o vídeo surge como um recurso com elevado potencial pedagógico. Araújo (1968) considera o vídeo um elemento motivacional e acelerador do processo de aprendizagem, apontando diversas vantagens à sua utilização nas aulas de EF: facilita o ensino; favorece a compreensão dos alunos e funciona como fator motivador; auxilia o professor na transmissão de ideias; é eficaz como auxiliar de aprendizagem; recorre simultaneamente à audição e à visão como vias de percepção; possibilita uma aprendizagem de 35% a mais do que qualquer outro meio; melhora a atenção; e faz do aluno um agente ativo do trabalho.

O presente estudo teve como objetivo conhecer o valor que os alunos atribuem à utilização de imagens de vídeo, enquanto recurso pedagógico, nas aulas de EF.

5.3. Revisão da literatura

Araújo (1968, p. 6) refere que o filme constitui um excelente material didático, especialmente para as disciplinas práticas, afirmando que “*na Educação Física as experiências não têm negado o seu valor*”.

Para Piasenta (2002) os instrumentos audiovisuais têm como objetivo motivar, ilustrar, visualizar, modificar atitudes e comportamentos, e “*é aqui que parece situar-se a sua eficácia*” (p. 104). “*O documento audiovisual deve poder responder ao desejo de saber, que existe manifestamente, e deve ser capaz de transformar esta necessidade de aquisição de conhecimento em prazer de aprender, o que é uma das tendências das novas práticas pedagógicas*” (p. 105).

Os autores supracitados fazem-nos acreditar que o vídeo poderá desempenhar um papel interessante enquanto recurso pedagógico, uma vez que detém potencialidades para motivar e despertar a curiosidade do aluno para o processo de aprendizagem.

No que diz respeito à disciplina de EF, Hazen et al. (1990) alegam que a utilização do vídeo pode ser uma boa estratégia para aumentar a qualidade de interpretação técnica em habilidades motoras básicas. Levanta-se a questão: como é que o vídeo poderá aumentar a capacidade de interpretação do aluno?

Segundo Grosser (1982); Knapp (1984) e Chollet (1990) (cit. por Rodrigues (2004), os meios audiovisuais podem ser utilizados como importante meio de formação técnica, através do aumento da qualidade informativa que dá entrada no esquema perceptivo do indivíduo, alargando o leque das suas experiências sensoriais, repercutindo-se no programa motor deste e, conseqüentemente, na sua interpretação técnica.

Garnier et al. (1976) explicam que na ausência do vídeo, o sujeito dispõe das recordações das suas próprias sensações para aperfeiçoar as suas habilidades. Também dispõe das considerações do professor e dos colegas, com todas as limitações da informação verbal no domínio do movimento e da falta de precisão das instruções. Com o gravador de vídeo, o erro é gravado e pode ser reproduzido, o sujeito pode consciencializar-se do erro de forma muito precisa, pode analisar e comparar com aquilo que é preciso fazer, levando-o à auto-

correção, que poderá resultar num aperfeiçoamento rápido. O mesmo autor menciona que a autoscopia (visualização e análise da própria imagem) constitui uma fonte excepcional de motivação convidando o sujeito a dedicar-se à sua própria imagem numa perspectiva de progresso, de adesão a uma qualidade prática superior passando por um processo de tomada de consciência de si. Desta forma, a tomada de consciência das próprias ações aliada às sensações/recordações do sujeito facilita o aperfeiçoamento do esquema corporal e, em consequência, a melhoria do desempenho. Conclui-se que o vídeo permite uma relação dialética entre o representativo, o que o sujeito queria fazer e a realidade da sua ação (Garnier et al., 1976).

São evidentes as mais-valias apontadas ao vídeo no que diz respeito às aprendizagens individuais, mas será que essas se alargam para a aprendizagem em grupo?

O mesmo autor advoga que a observação do grupo em grupo permite vivenciar novamente conquistas, fraquezas, erros, quer sejam de origem coletiva ou individual, sendo fonte de discussões enriquecedoras, para o coletivo e para cada um, numa perspectiva de progresso (Garnier et al., 1976). Para Araújo (1968, p. 8) *“no grupo há motivação coletiva, enquanto no trabalho individual há maior sentido de observação”*.

Para além do vídeo ser apontado como promotor de aprendizagem por observação, o vídeo também é visto como emissor de *feedback* aumentado, permitindo que os jovens recebam a mesma mensagem de diversas formas (p.e. verbal e visualmente) e por canais diferentes, resolvendo potenciais insuficiências de compreensão que a utilização de um só canal ou uma só forma de emissão pode ocasionar (Arques, 2009). Araújo (1968) considera que a audição e a visão são fontes permanentes de perceção. Assim sendo, podemos concluir que os instrumentos audiovisuais poderão auxiliar na transmissão e captação da informação.

Poderá o vídeo contribuir para o esforço cognitivo dos alunos e, naturalmente, para o processo de auto-avaliação e melhoria da ação motora?

Herbrand (1986, cit. por Rodrigues, 2004) valida este tipo de *feedback* de informação, uma vez que é possível fazer uma comparação entre a realização

motora e a avaliação visual que ela origina. Segundo o autor, a autoscopia (visionamento de imagem pré-registada) e a observação das imagens mediante os procedimentos audiovisuais são importantes para a constituição da imagem mental do movimento. Ainda sobre o *feedback*, Lee et al. (1994, cit. por Arques, 2009) afirmam que o *feedback* é particularmente benéfico para a aprendizagem quando permite aumentar o esforço cognitivo do aluno, especialmente, no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e do seu desempenho.

Sobre a construção de imagens mentais, Piasenta (2002) refere que a informação visual captada possibilita a construção dessas imagens, por parte do sistema nervoso, que “*pode concorrer para aperfeiçoar a execução de um gesto desportivo*” (p. 57).

Como podemos constatar, são vários os autores que apontam vantagens à utilização do vídeo. Para Flores Schoenau e Schoenau (2013) “*o vídeo carrega características de recurso pedagógico e é capaz de desenvolver atitudes perceptivas múltiplas nos estudantes*” (p. 2561). Segundo Aranha (1992, cit. por Rodrigues, 2004) o vídeo pode funcionar como auxiliar pedagógico, estimulando os indivíduos, aumentando a sua participação e empenho nas tarefas de aprendizagem.

Numa primeira instância, somos levados a considerar que o vídeo, ao serviço das práticas pedagógicas, poderá funcionar como catalisador das aprendizagens, tornando-se aliciante perceber até que ponto essas evidências se verificam numa turma de 11º ano de escolaridade.

5.3.1. Problema do estudo

Durante a reflexão da prática pedagógica, ainda no decorrer do primeiro período, face às dificuldades sentidas nos processos de instrução e às estratégias utilizadas para as colmatar, interrogamo-nos sobre a utilidade do uso de imagens de vídeo nas aulas de EF. Questionamo-nos sobre o poder do vídeo enquanto auxiliar pedagógico e sobre a importância que pode ter no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, surgiu o interesse de investigar este fenómeno, dando origem ao tema deste estudo: O contributo das imagens de

vídeo para o processo de aprendizagem em aulas de Educação Física: a perspectiva dos alunos.

5.4. Objetivos do Estudo

O interesse deste estudo centra-se na possibilidade de criar um quadro de entendimentos sobre a utilização das imagens de vídeo nas aulas de EF, tendo por base a importância atribuída pelos alunos. Embora o conhecimento gerado não possa ser generalizado, pois refere-se a um grupo específico inserido num contexto particular, pretende-se que o mesmo seja partilhado, colocando à disposição dos interessados os resultados do estudo.

Com base neste interesse foi desenhado um programa de investigação com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender a perceção dos alunos acerca da utilização de imagens vídeo como recurso pedagógico, em aulas de EF.

Objetivos específicos:

- i. Identificar as vantagens e as desvantagens que os alunos percebem na visualização das próprias imagens para o seu processo de aprendizagem.
- ii. Conhecer a perceção dos alunos acerca do contributo da visualização de vídeos técnicos disponíveis na internet para o seu processo de aprendizagem.
- iii. Perceber, segundo a perspectiva dos alunos, quais os cuidados que o professor deve ter na utilização do vídeo durante as aulas de EF, de modo a potenciar o vídeo com recurso pedagógico e influenciar o envolvimento dos alunos nas atividades letivas.

5.5. Metodologia

5.5.1. Participantes

Participaram no presente estudo vinte alunos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) pertencentes a uma turma de 11^o ano. Este estudo foi realizado no ano letivo de 2015/2016 na Escola Secundária de Rio Tinto, Gondomar.

Todos os participantes foram informados sobre o propósito do estudo e todos aceitaram participar voluntariamente no trabalho de investigação. De modo a respeitar as questões éticas relacionadas com a participação de menores de idade em estudos de investigação, foi-lhes entregue uma carta (Anexo IV), dirigida aos encarregados de educação, de forma a obter o consentimento informado dos mesmos e a autorização de participação dos seus educandos.

5.5.2. Enquadramento metodológico

A investigação tem desenvolvido um trabalho interessante sobre o uso do vídeo durante os processos de aprendizagem abrangendo várias áreas, sejam elas desportivas (Garnier et al., 1976; Junqueira de Castro Ferracioli et al., 2013; Kwok Mun et al., 2009; Rodrigues, 2004), linguísticas (Cinganotto & Cuccurullo, 2015; Coelho, 2014; Tatiana Bolivar & Angela Nediane dos, 2014; Wellington Borges Gomes, 2014), cirúrgicas (Scherer et al., 2003), psicossociais (Bandura, 1986; Dowrick, 2012; Hitchcock et al., 2003), pedagógicas (Araújo, 1968; Bourron et al., 1991; Flores Schoenau & Schoenau, 2013; Piasenta, 2002), entre outras. A maioria dos estudos focam-se essencialmente nos resultados da implementação de programas que incluem o vídeo como auxiliar de práticas, ou seja, preocupam-se em perceber a evolução e os ganhos como consequência da sua utilização, assim como as suas vantagens. No entanto, encontramos poucos estudos que tivessem por objetivo compreender o valor atribuído pelos seus usuários.

Tal como refere Öhman (2005), a abordagem metodológica de natureza qualitativa incide sobre as experiências vividas pelos indivíduos, o modo como

as experiências são percebidas, os sentimentos e as atitudes, enfatizando o comportamento humano e a interação social. Através de uma metodologia qualitativa estuda-se a qualidade de um fenómeno e desenvolvem-se novos conhecimentos com base nas crenças dos participantes e nos dados que o investigador consegue captar.

Neste sentido, a presente investigação seguirá um desenho de natureza qualitativa, pois pretende-se desvendar a opinião daqueles que usufruíram do vídeo no seu processo de aprendizagem, dando importância às experiências vividas, aos sentimentos e aos comportamentos evidenciados durante todo o processo.

5.5.3. Caracterização do trabalho desenvolvido

O presente estudo desenvolveu-se nas aulas de EF, durante a lecionação da modalidade de Voleibol, que decorreu ao longo de 20 tempos letivos no primeiro período do ano letivo 2015/2016.

A escolha da modalidade de Voleibol deveu-se a dois motivos: a modalidade ter lugar no final do primeiro período, altura em que a professora/investigadora já havia resolvido os problemas de gestão da aula e, por isso, já se sentia mais capaz para desenvolver o processo investigativo; e por ser uma das modalidades a lecionar durante o ano com mais tempos letivos destinados, permitindo a familiarização com o instrumento audiovisual, dando tempo para que os alunos usufríssem dele e, conseqüentemente, criassem um entendimento sobre o seu uso e contributo. Assim sendo, recorreremos ao vídeo ao longo de todo o tempo em que decorreu a unidade didática: desde o dia 6 de Novembro até ao dia 16 de Dezembro de 2015.

Durante as aulas, procedeu-se à recolha de imagens de vídeo dos próprios alunos para efeitos de emissão de *feedback*. As execuções foram filmadas e imediatamente observadas e analisadas em conjunto (professora e alunos). O vídeo permitiu rever as ações motoras, focar nos pontos-chave, destacar os erros cometidos, explicar as causas e apontar correções.

O instrumento audiovisual utilizado foi um iPad, ferramenta de fácil transporte, fácil utilização, que possibilitou a visualização imediatamente após a gravação, servindo de complemento das indicações verbais da professora após a realização.

Todos os alunos tiveram oportunidade de contactar e usufruir do vídeo e, para além da visualização das próprias imagens, tiveram também oportunidade de observar vídeos técnicos (execuções técnicas de profissionais). A finalidade destes vídeos foi dar aos alunos um referencial visual correto de como realizar o movimento/gesto.

O MED, em parceria com o TGfU, foram os modelos de ensino utilizados no Voleibol, estando o trabalho em equipa em evidência durante todas as aulas, tanto nos exercícios de aplicação e aperfeiçoamento dos conteúdos lecionados como nos jogos de competição. Deste modo, os vídeos transmitiam informação individual, mas também informação coletiva, uma vez que tudo era realizado em equipa. O vídeo foi utilizado estrategicamente com fins individuais, expondo os pontos fracos e fortes de cada um, mas também com fins coletivos, revelando intenções táticas e coletivas concretizadas ou por concretizar. No fundo, o vídeo foi utilizado para que os alunos observassem comportamentos, avaliassem desempenhos, percebessem o que faziam bem ou o que poderiam melhorar, em suma, que tomassem consciência de si através das próprias imagens e retirassem aprendizagens através da visualização do outro.

Os vídeos eram mostrados sempre que a professora considerava que a sua visualização tinha interesse: fossem elas imagens referentes ao trabalho individual ou coletivo, a aspetos técnicos ou táticos, que mostrassem execuções corretas ou erradas.

O fim da unidade didática de Voleibol coincidiu com o fim do primeiro período letivo e, por isso, as entrevistas fora aplicadas no segundo período, tendo como finalidade conhecer a perceção dos alunos acerca da utilização desta ferramenta audiovisual.

5.5.4. Recolha de dados

Para o desenvolvimento de estudos que recorram a uma metodologia qualitativa, o investigador pode recorrer a diferentes instrumentos, como é o caso da observação direta, de entrevistas e da análise de conteúdo de documentos e outros textos publicados, como nos dá conta Fortin e colegas (Fortin et al., 2009). Estes autores consideram que a *“flexibilidade dos métodos de colheita de dados e a análise favorece a descoberta de novos fenómenos ou o aprofundamento de fenómenos conhecidos”* (p. 300), e permitem também a triangulação dos dados.

Os métodos de recolha de dados utilizados neste estudo foram entrevistas semiestruturadas em grupos *focus* e notas de campo.

5.5.4.1. Entrevistas semiestruturadas

“A entrevista é o principal método de colheita de dados nas investigações qualitativas” (Fortin et al., 2009, p. 375). Entre os vários tipos de entrevistas foram escolhidas as entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas são frequentemente utilizadas quando *“o investigador quer compreender a significação de um acontecimento ou de um fenómeno vivido pelos participantes”* (Fortin et al., 2009, p. 376).

O guião da entrevista utilizado neste estudo foi criado a partir da literatura consultada e do conhecimento que foi sendo construído ao longo das aulas, e foi aprovado pela Professora Orientadora da Faculdade, antes da sua utilização.

As entrevistas foram aplicadas a grupos *focus*, ou seja, a um pequeno grupo de alunos, cuidadosamente selecionados, formando grupos heterogéneos no que diz respeito à capacidade de argumentação. Assim, foi garantida a existência, em cada grupo, de alunos com grande vontade para comunicar e outros que necessitavam de se sentir num ambiente participativo para comunicar por sua vez. A ideia das entrevistas em grupos *focus* passa por criar um ambiente de apoio mútuo *“para encorajar os participantes a falar uns com os outros, de modo a que se vão desenhando entendimentos”* (Queirós & Lacerda, 2013, p. 191). Escolheram-se entrevistas em grupo pois estas mostram *“ser úteis para*

transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos” (ibidem), o que facilita a compreensão da percepção dos alunos em relação à utilização das imagens de vídeo. As entrevistas em grupos focus “permitem também que sejam geradas maiores quantidades de informação no mesmo período de tempo, já que se ouvem simultaneamente as perspectivas de várias pessoas” (Patton, 1987, cit. por Queirós & Lacerda, 2013, p. 192).

A ordem das questões nem sempre foi cumprida pois foi dada liberdade aos alunos para exprimirem as suas opiniões e pensamentos, no entanto o guião foi importante para continuarmos centrados e colocarmos questões que precisavam de ser esclarecidas. Ao longo das entrevistas foram surgindo novos temas de interesse que levaram à reformulação e à inclusão de novas questões. O uso de alguma flexibilidade por parte da investigadora foi essencial para efetuar as alterações necessárias. As entrevistas foram agendadas em função da disponibilidade dos alunos e da professora e realizadas na escola, numa sala calma e sem interrupções. A entrevista mais curta teve a duração de 41 minutos e a mais longa a duração de 1 hora e 2 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, transcritas na sua totalidade.

De forma a garantir o anonimato dos participantes foram utilizadas as siglas AG (aluno-grupo), seguidas de um número correspondente à ordem das entrevistas e das intervenções nas mesmas: A1G1 a A4G5. As transcrições foram posteriormente dadas a ler aos participantes, para que pudessem acrescentar, suprimir ou alterar algum dado, de forma a que as transcrições correspondessem ao que pretendiam realmente transmitir, e serem dessa forma validadas.

5.5.4.2. Notas de campo

De modo a conseguir uma percepção exterior de todo o processo de investigação, foram produzidas reflexões escritas após cada aula em que o vídeo foi utilizado, sendo alvo de registo os comportamentos observados nos alunos, efeitos percebidos sobre o uso do vídeo, estratégias de utilização e ilações sobre o contributo pedagógico do vídeo.

A par de todo o processo houve a preocupação de registar aspetos relacionados com a utilização do vídeo sob a forma de notas de campo. Estas notas foram registadas num diário de bordo, onde foi descrito todo o processo, relatadas situações/momentos da aula em que se utilizou o vídeo. As notas de campo foram sendo revisitadas, tendo sido, feitas anotações complementares acerca do modo como ia recorrendo às imagens de vídeo e ao contributo que elas pareciam estar a dar para a qualidade do envolvimento dos alunos e para as aprendizagens que iam realizando.

As notas de campo foram escritas a partir de breves anotações que ia registando no decurso das aulas (e que eram complementadas logo após o final da aula), acerca de conversas que tinha com os alunos (e que ouvia entre eles) e do que conseguia observar (na atuação dos alunos) no decurso da aula e que pudesse estar de alguma forma relacionado com a utilização do vídeo. O registo das notas de campo era, portanto, feito logo que possível, para que não se perdessem informações importantes com o passar do tempo. Esta minha forma de atuar está de acordo com Fortin et al. (2009), que consideram que se pode anotar no campo o que se observa ou concentrar toda a atenção na observação e escrever a seguir.

Houve também a preocupação de visitar as notas com frequência, como referi acima, com o objetivo de produzir registos refletidos e procurar desvendar informações que, à partida, passassem despercebidas. O conhecimento que foi sendo construído ao longo das aulas ajudou a investigadora a compreender o que estava a ser investigado e a delinear as questões para as entrevistas semiestruturadas.

Após a conclusão do estudo, as notas de campo serviram para confrontar as perspetivas da professora com as perspetivas dos alunos. Embora não fosse o objetivo primordial do estudo, esta confrontação (notas de campo Vs entrevistas) permitiu compreender até que ponto a perceção da professora se enquadra com a perceção dos alunos. Neste seguimento levanta-se a questão: Será que aquilo que entendemos que é benéfico/prejudicial para os alunos é entendido da mesma forma por eles?

Será porventura uma questão pertinente que se colocará com alguma frequência aos professores, enquanto interlocutores do processo de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, será um pequeno aspeto a refletir no final desta investigação.

5.5.5. Análise de dados

Tal como referem Hastie e Hay (2012, cit. por Queirós & Graça, 2013, p. 116) “*a investigação qualitativa é uma forma interpretativa de compreender fenómenos que ocorrem na vida social, tentando perceber os significados que os participantes lhes atribuem. É, pois, numa tentativa de ‘desocultar’ esses significados, que se desenvolve a análise de conteúdo como ferramenta metodológica em investigação qualitativa*”.

De modo a “desocultar esses significados”, numa fase inicial da análise de conteúdo, procedeu-se à leitura exaustiva de todo o material transcrito de cada entrevista, contribuindo para o processo de imersão no material disponível. Esse procedimento, para além de consciencializar a investigadora sobre todo o material que tinha ao seu dispor, facilitou a seleção dos dados pertinentes para o estudo e a exclusão daqueles que pouco acrescentariam.

Segundo Miles e Huberman (1994), a análise qualitativa desenvolve-se segundo três tipos de tarefas: a redução de dados, que diz respeito ao processo de selecionar, focar, simplificar e transformar o material recolhido, através da decisão sobre que dados devem ser conservados ou excluídos e sobre o modo como resumir os excertos das entrevistas; a organização e apresentação dos dados, de modo a facilitar a interpretação dos resultados.

O conteúdo selecionado foi introduzido no programa NVivo7. Seguiu-se uma análise de conteúdo indutiva, uma vez que as categorias foram geradas a partir da análise dos dados, *a posteriori*, respeitando o carácter exploratório desta investigação. Tal como afirmam Queirós e Graça (2013, pp. 123-124) “*a análise indutiva é usada em casos em que não se dispõe teorias prévias sobre o fenómeno que se pretende estudar, ou se pretende explorar o fenómeno sem partir das teorias ou categorias analíticas predefinidas*”. À medida que os dados

foram sendo codificados, a lista de categorias foi aumentando, surgindo a necessidade de agrupar categorias. “*O objetivo de agrupar é reduzir o número de categorias aglutinando aquelas que são similares, ou colapsando categorias para dentro de uma categoria mais ampla, mais abstrata, hierarquizando em categorias e subcategorias. Criar categorias não é simplesmente agrupar o que é similar, mas sim ao classificar os dados, criar-se um sentido de pertença a um grupo determinado*” (Queirós & Graça, 2013, pp. 125-126). O constante reajuste do sistema de categorias permitiu incluir e arrumar todo o material selecionado, tornando possível a saturação de dados e estabilização do quadro de categorias.

5.5.6. Confiabilidade

A confiabilidade do estudo foi garantida através de diversas preocupações tidas em consideração durante todo o processo de investigação.

O total acompanhamento do processo de investigação por parte da investigadora proporcionou a recolha de um abundante número de dados, revelando-se fundamental para o controlo de todo o processo e a recolha de informações fiáveis, as quais foram contempladas nas notas de campo.

Tal como referido anteriormente, as entrevistas foram devolvidas aos entrevistados a fim de validarem o seu conteúdo, sendo uma estratégia aplicada aos cinco grupos *focus* inquiridos. Relativamente às notas de campo, ou seja, aos dados recolhidos em cada aula, estes não foram analisados pelos alunos, no entanto, houve sempre bastante cuidado em confirmar tudo o que era registado.

A consistência do estudo foi conseguida em três momentos: (1) pelo facto da investigadora se questionar frequentemente com possíveis incongruências, despistando outras possíveis interpretações dos dados recolhidos; (2) a discussão das interpretações com o professor cooperante, que estava familiarizado com o projeto de investigação mas não diretamente envolvido, que assumiu um papel de amigo crítico, colocando questões e desafiando a interpretação de dados de diversos pontos de vista, com o intuito de encontrar fragilidades e aumentar a coerência do processo; e por último (3) pelo acompanhamento da Professora Orientadora.

5.6. Apresentação dos resultados

Tal como mencionado no capítulo “análise de dados”, as categorias foram criadas a partir da análise dos dados, ou seja, *a posteriori*, uma vez que se pretendia explorar o fenómeno sem partir de teorias ou categorias predefinidas.

Através dessa análise foram criadas 4 categorias, as quais permitiram agrupar as informações pertinentes das entrevistas, sendo elas:

1. Gravação e visualização das próprias imagens durante as aulas;
2. Visualização de vídeos técnicos disponíveis na internet;
3. Visualização de vídeos em *slow motion* e velocidade normal;
4. Cuidados que o professor deve ter na utilização do vídeo.

De seguida serão apresentados os resultados em função das categorias mencionadas.

5.6.1. Gravação e visualização das próprias imagens durante as aulas

Quando questionados acerca dos sentimentos despertados aquando da visualização das próprias imagens, os alunos apresentaram opiniões distintas. Uns alegam gostar de se ver em vídeo e consideram importante ter uma perceção exterior para poder melhorar.

“Eu gostava quando a professora me mostrava, mesmo quando errava, porque sentia que podia melhorar aquele aspeto.” A6G1

“Não sinto vergonha de me ver. Acho que é importante vermo-nos, nunca se é perfeito e há sempre espaço para melhorar.” A3G4

No entanto, outros alunos demonstram sentimentos de intimidação, vergonha ou desconforto ao se ver em vídeo, havendo casos de fraca identificação com as próprias imagens.

“Às vezes é um pouco embaraçoso porque não temos noção das caras que fazemos quando estamos a jogar e a olhar para a bola. É esquisito.” A1G4

“Eu gostava de ver os vídeos, mas não gostava de me ver nos vídeos. Pensava “aquela sou eu?”. Não gostava muito, sentia que era uma pessoa diferente, sei lá, não me reconhecia, não tinha noção de como era vista de fora. É uma sensação diferente.” A2G4

Para além dos sentimentos extremos relatados, também se registaram depoimentos divididos. Embora não se sentissem à vontade nos primeiros contactos começaram a gostar de se ver e a julgar essa visualização importante.

“Sentia vergonha quando via que fazia algo mal. Mas gostava de ver, para evoluir, não queria ficar sempre no mesmo ponto.” A2G2.

Embora alguns se sentissem intimidados com o vídeo (*“às vezes sentia-me intimidado por a professora estar a filmar (...) sentia-me na obrigação de fazer a coisa certa”* [A3G2]), acabaram por desprezar esse sentimento, porque *“a câmara é como se fosse a professora a observar (...) sentimos sempre alguma pressão, há outra responsabilidade em fazer bem quando sabemos que nos estão a ver (...) às vezes calha mal por causa dessa pressão. Com a câmara era a mesma coisa”* (A1G4).

Apesar das diferentes manifestações, todos consideraram importante ter noção da realidade através de uma perspetiva exterior daquilo que fazem para poder evoluir.

“O primeiro contacto é estranho, porque não estamos preparados para ver coisas más que fazemos, mas isso é importante para evoluir.” A2G1

“É uma forma de encararmos a realidade. Quando fazemos um exercício nem sempre sabemos se estamos a fazer bem ou mal, não temos uma perceção exterior. Através do vídeo conseguimos ver onde estamos a errar,

conseguimos ter outra perspectiva e conseguimos melhorar, dentro dos possíveis.” A2G4

No que diz respeito ao efeito motivacional, os alunos acreditam que a motivação ou desmotivação gerada pela visualização dos próprios vídeos depende de cada um, da forma como encaram a sua imagem.

“Depende da personalidade de cada um, do modo como encaram o vídeo e a sua imagem” (A1G1).

“Se é uma pessoa que vê o seu vídeo e fica triste com o que vê, morre ali e não faz mais nada, mas se é uma pessoa perfeccionista vai querer perceber onde errou e lutar até ficar bem. Pode motivar como pode desmotivar.” A4G1

“Depende um pouco de cada um e do interesse pela modalidade.” A1G2

“Acho que o vídeo só desmotiva aqueles que não querem saber, que acham que nunca vão conseguir e nem tentam.” A1G5

Quando inquiridos sobre o efeito dos vídeos na própria motivação, os alunos relatam que num primeiro instante há uma sensação de decepção perante o insucesso, mas que, instantaneamente, aquele sentimento se transforma em ânimo para voltar a tentar e querer fazer melhor.

“Desmotiva ou pouco, mas motiva outra vez. Há um choque quando vemos que não conseguimos fazer algo, mas depois há motivação “OK, tenho de fazer bem, a seguir vai ser melhor”.” A1G1

“Motiva, porque ver aquilo que fazemos, principalmente quando corre mal, é um incentivo para melhorar e no próximo vídeo correr bem”. A2G2

“Eu falo por mim, quando via nos vídeos as minhas figuras tristes, como sempre (risos), ficava tão frustrada comigo mesma que ia para o campo e

só tentava fazer melhor, e não descansava enquanto não conseguisse.”

A4G1

“Nos momentos em que errava, o vídeo era tão claro que me motivava a corrigir esses aspetos.” A2G5

Alguns alunos confessam que, por vezes, o vídeo era a própria motivação, servindo para provar a eles próprios, assim como ao professor, que eram capazes de mais.

“Às vezes o vídeo era a própria motivação, eu pensava “Calhou mal? Então filme outra vez que agora vai sair bem” (risos). Depois a professora não gravava e nos reclamávamos logo “agora que fiz bem a professora não gravou”. A2G5

Os alunos atribuem um enorme poder motivacional ao vídeo quando o mesmo mostra que é possível atingir algo que não acreditavam ser capazes. São vários os episódios relatados em que o vídeo conferiu uma motivação extra essencial para o alcance de desempenhos desportivos superiores.

“Eu sou baixinha e sempre pensei que não era capaz de fazer um bloco, então vivia com aquilo “eu nunca vou conseguir fazer, sou baixinha e a rede está alta”. Quando eu vejo o vídeo e percebo que chego à rede, mas que o que estava a faltar era o timing correto de salto, tive noção que afinal era capaz de fazer aquilo. E consegui, assim que corriji o momento do salto.” A2G5

“Eu tenho falta de confiança e mesmo quando faço bem fico na dúvida. O vídeo quando comprovava que era capaz dava-me a confiança que eu precisava.” A3G5

Ainda sobre as questões motivacionais, os alunos garantem que o uso do vídeo em modalidade coletivas poderá ter mais benefícios do que em modalidades individuais. Destacam o papel do grupo para a superação das

dificuldades, o modo positivo como encaram as críticas e o suporte motivacional dos seus colegas.

“Numa modalidade individual deve ser mais difícil digerir. No voleibol tínhamos a equipa que nos apoiava, sabíamos que se falhássemos ninguém nos ia julgar por isso. Em grupo ajudávamos uns aos outros, em tom de brincadeira ríamos das falhas dos outros mas não desmotivávamos. Talvez se fosse uma modalidade individual era diferente, porque encarávamos tudo com mais seriedade.” A3G3

“O facto de ver em equipa também ajudava, acho que se visse sozinha poderia ficar mais apreensiva, mas em equipa ríamos do erro e tentávamos ajudar e fazer melhor da próxima vez.” A2G3

Relativamente às vantagens encontradas na utilização do vídeo durante as aulas de EF, são inúmeros os aspetos positivos apontados pelos alunos:

1. É uma ferramenta de ensino inovadora e atrativa.

“O vídeo foi uma novidade, nunca tinham feito isso connosco e é definitivamente diferente, vemos os nossos erros para depois tentarmos corrigi-los.” A3G5

“É interessante, as aulas são menos cansativas porque vai-se logo direto ao assunto, é fácil perceber os nossos erros.” A2G3

2. O vídeo permite ganhar tempo, torna as indicações do professor mais objetivas e por isso é mais fácil e rápido corrigir os erros.

“Acho que evoluímos mais rápido porque a professora explicava com o vídeo ao mesmo tempo e nos percebíamos mais rápido o que nos queria dizer, o que fizemos mal, o que tínhamos de corrigir, logo evoluímos mais rápido. Sem o vídeo, só com as indicações da professora se calhar íamos demorar mais tempo, primeiro a acreditar que fazíamos mal e depois a perceber o aspeto que estávamos a errar. Com o vídeo víamos logo onde estava o erro.

Claro que para o corrigir também precisávamos de tempo, mas pelo menos já não demorávamos tanto a perceber o que estava mal.” A2G3

“Se a professora só falasse também chegaríamos lá, a diferença é que com o vídeo percebemos melhor e no momento o que a professora nos quer transmitir.” A1G4

3. O vídeo ajuda a ter noção do corpo e das ações motoras

“Muitas vezes não temos noção que estamos a errar e isso torna-se tão rotineiro que só com o vídeo é que conseguimos perceber aquilo que estamos a fazer.” A2G5

“Lembro-me de uma aula em que era distribuidor e que a professora insistia comigo para orientar os apoios para o sítio que queria fazer o passe, mas só depois de ver o vídeo é que eu tive perceção que fazia mal. Se não me mostrasse o vídeo ia continuar a achar que estava bem, mesmo que me dissesse o contrário.” A3G2

4. O vídeo também ajuda na noção espacial

“Ajuda na perceção do espaço. Quando vemos um jogo de futebol na televisão o campo parece muito grande e os jogadores muito pequeninos, mas quando estamos a jogar não é bem assim, parece que estamos a jogar numa caixa de fósforos. No voleibol acontecia o mesmo, com os vídeos começamos a ter outra perceção do espaço.” A3G3

“Em modalidades coletivas também é importante corrigir aspetos de equipa para além dos individuais (...) como as posições em campo. Com o vídeo percebíamos que era importante manter as posições para que a equipa estivesse organizada e conseguisse proteger todo o campo.” A2G3

5. O vídeo permite analisar com detalhe e as vezes que forem necessárias

“Oferece a possibilidade de analisar os nossos gestos com detalhe. Podemos parar, avançar, recuar, repetir e para nós isso é muito bom.” A3G3

“Eu sabia que não fazia bem a chamada para o remate e graças ao vídeo pude ver ao pormenor essa parte e perceber como corrigir. Apesar de o vídeo me mostrar uma coisa que eu sabia que fazia mal, ele ajudou-me a perceber o ponto específico a melhorar.” A1G5

6. O vídeo contextualiza as indicações do professor e melhora a compreensão dos alunos

“O vídeo torna as indicações da professora mais explícitas, porque uma coisa é dizer que as mãos estão mal, outra coisa é ver em vídeo que realmente que as mãos estão mal.” A2G3

“Às vezes fazemos coisas inconscientemente, então ter o vídeo é muito melhor para explicar, porque conseguimos ter uma perceção diferente do nosso corpo, onde é que falhamos, se é o pé ou a mão, e conseguimos perceber melhor, quase automaticamente, do que explicar só por palavras.” A1G1

7. O vídeo permite a criação de uma imagem mental do movimento, que é revisitada em situações idênticas

“O vídeo ajudava-me a criar uma imagem na minha cabeça de como tinha os braços ou as pernas. É como se fosse uma base para me guiar.” A5G1

“Quando a professora explicava com o vídeo nós ficávamos a pensar naquilo, consciente ou inconscientemente aquelas imagens ficavam na nossa cabeça. Numa situação semelhante uma pessoa tem tendência a lembrar-se daquilo e a tentar fazer de outra forma.” A2G3

“Ao ver o vídeo vemos o que fizemos, vemos do outro lado, gravamos aquilo e quando chegarmos a um momento idêntico vamo-nos lembrar, vamos procurar fazer diferente.” A1G4

8. Os alunos consideram que ver os vídeos dos colegas é uma mais-valia para todos

“A maior parte das vezes a professora mostrava os vídeos em grupo/equipa e isso é muito bom, porque todos apresentamos erros diferentes mas que todos podemos cometer, e essa era uma forma de perceber como evitar esses erros quando acontecessem connosco.” A3G3

“Quanto mais erros conhecermos, mais soluções temos para os evitar.” A4G3

9. Apesar da primeira tendência ser excluir o uso do vídeo nos jogos de competição, chegam à conclusão que os vídeos dos jogos são realmente os mais importantes.

“Embora tenhamos dito que o vídeo chateia um pouco nos jogos de competição, acho que os vídeos devem aparecer nos exercícios de preparação mas sobretudo no jogo, porque é o jogo que importa, é lá que perdemos pontos quando erramos. Logo, acho que os vídeos do jogo são os melhores, porque no jogo acontecem coisas que não acontecem nos exercícios.” A1G4

No que diz respeito às desvantagens percebidas sobre a utilização do vídeo nas aulas de EF, esta foi numa tarefa mais complicada para os alunos, porém, onde existem prós também costumam existir contras.

Como estratégia, os alunos serviram-se de aspetos positivos da utilização do vídeo e procuraram encontrar efeitos negativos quando usado com outros/as alunos/turmas.

1. O facto de mostrar um erro individual em grupo poderá ter um efeito negativo, depende da personalidade de cada aluno.

“Talvez o facto de a professora mostrar um erro individual em grupo possa ser uma desvantagem (...) nós percebemos qual é o intuito, mas pode haver alguém que se sinta menos à vontade com essa situação. Comigo não acontece, mas talvez uma pessoa mais tímida pode não gostar.” A2G3

2. Quando se trabalha com alunos inseguros que não têm apoio dos seus colegas, pode levar a situações de gozo ou inferiorização. Ou seja, as relações que se estabelecem dentro da turma podem determinar desvantagens na utilização do vídeo.

“Eu acho que na nossa turma isso não se aplica, somos todos muito unidos e damos-nos muito bem e não é por um falhar que vamos gozar ou rebaixar o colega.” A4G3

“Os erros aconteceram com todos, logo os vídeos eram sempre encarados no sentido de nos ajudarmos e nunca de gozar.” A1G5

É importante o olhar atento do professor para perceber até que ponto o uso do vídeo não está a causar danos nesta dimensão.

3. Embora reconhecendo a pertinência de parar e corrigir aspetos determinantes durante o jogo, porque estas interrupções são percebidas como uma vantagem a longo prazo (*“...quebra o ritmo de jogo, mas sem ele íamos demorar mais tempo a evoluir (...) mas mais tarde as coisas vão sair melhor e vamos jogar sempre seguido.”* [A2G2]), alguns alunos afirmam que utilizar o vídeo durante os jogos de competição é uma desvantagem, na medida que quebra o ritmo de jogo e compromete a concretização de pontos importantes na partida.

“...às vezes cortava a “pica” do jogo, tínhamos de parar para ver os vídeos e depois não conseguíamos recuperar os pontos. Talvez pudéssemos ter ganho se a professora não fosse ter com a equipa.” A1,2,3,4,5,6G1

“Nos treinos tudo bem, mas nos jogos do torneio em que estava 10-10 e faltava pouco tempo para acabar nos só pensávamos «também professora, não perca agora tempo com isso, precisamos de ganhar» (...) Impedia a capacidade de reviravolta (risos).” A2G3

4. Segundo os alunos, a grande desvantagem do vídeo poderá estar na inutilidade do mesmo na ausência de explicação.

“Sem indicações o vídeo não tem grande valor.” A1,2G1

“Se for só o vídeo é vazio, temos o material mas não o sabemos explorar.” A2G1

“Aliado à explicação o vídeo é vantajoso, o vídeo em si acaba por não ser, acaba por ser um modo de distração da aula. Se não houver explicação não vai adiantar em nada.” A1G1

“Se calhar nem víamos os erros, só íamos ver se foi uma boa jogada ou se foi ponto.” A2G3

Para os alunos, a gravação e visualização das próprias imagens traz consigo inúmeras vantagens, contudo é necessário que o professor seja capaz de identificar situações em que o vídeo possa ser um entrave à aprendizagem ou, simplesmente, uma distração e perda de tempo na aula.

5.6.2. Visualização de vídeos técnicos disponíveis na internet

Os alunos referem que a visualização de vídeos técnicos (execução de um determinado gesto técnico realizado por um *expert*) é uma mais-valia para a aprendizagem, uma vez que serve de demonstração perfeita.

“Posso aprender o movimento de forma adequada. Acho que podemos sempre aprender com os profissionais desse desporto, por isso acho esses vídeos importantes.” A6G1

“Foi um género de demonstração para vermos como se fazia exatamente um certo movimento.” A4G2

“Servem de exemplo. Dá para ver com exatidão como é o movimento correto e como se faz.” A2G5

Os alunos consideram que o vídeo técnico é uma excelente forma de explicar como se faz um gesto técnico, especialmente quando é novo, pois necessitam de uma imagem clara do mesmo para criar um referencial de movimento.

“É mais fácil mostrar do que apenas dizer. A professora pode dizer: “É assim, assim e assim”, eu apanhei a primeira parte e o resto morreu, mas se eu vir o vídeo consigo perceber melhor (...) Se mostrar um vídeo de como a pessoa fez, nós já conseguimos fazer melhor, ou pelo menos percebemos como se faz.” A1G1

Neste sentido, o vídeo técnico sobrepõem-se à demonstração do professor, uma vez que oferece a possibilidade de analisar os movimentos com detalhe e de forma lenta, pois à velocidade normal muitos pormenores poderão passar despercebidos.

“Acho que os vídeos técnicos podem ajudar e perceber os gestos corretos e de forma pormenorizada e que o facto de ver isso em camara lenta nos permite ver e analisar coisas que em tempo real, se fosse a professora a demonstrar, não íamos conseguir ver.” A4G2

Os alunos consideram, novamente, que o vídeo ajuda na criação de uma imagem mental que serve de referencial no momento da execução da habilidade.

“A memória visual é sempre melhor do que a memória auditiva. Por isso, se virmos uma pessoa a fazer bem, depois somos capazes de imaginar a pessoa a fazer (...) Com o vídeo ficamos com a imagem concreta na nossa cabeça.” A4G1

No entanto, os alunos esclarecem que o vídeo técnico necessita de explicação tal como os vídeos gravados nas aulas, caso contrário, as suas potencialidades são totalmente anuladas.

“São sempre super importantes desde que uma pessoa consiga ver aquilo que é suposto ver. Agora aqueles que não conseguem ver precisam que alguém lhes mostre... tem de ter a explicação da professora.” A1G1

“Se o vídeo técnico for complementado até se pode tornar mais fácil, mas se for só ver o vídeo há muita gente que não consegue aprender diretamente com aquilo. Até consegue olhar e dizer “está bem” mas “como é que eu faço para ficar melhor?”.” A2G1

Relativamente à motivação ou desmotivação gerada pela visualização de vídeos técnicos, os alunos afirmam que depende de pessoa para pessoa.

“Depende, porque um aluno que seja bom olha para esse exemplo que ainda é melhor e vê que um dia pode ser assim. Mas um aluno que não tem tantas capacidades olha para o mesmo vídeo de uma forma diferente “Eu não faço e nunca vou conseguir fazer aquilo” e simplesmente desiste e fica por ali.” A3G1

São vários os que referem que a motivação gerada pela visualização de imagens de profissionais está relacionada com o gosto pela modalidade. Ou seja, quando gostam da modalidade sentem-se motivados ao ver os profissionais da mesma, quando não gostam da modalidade a visualização desses vídeos pode desmotivar.

“Acho que quando gostamos mesmo de uma modalidade, ao vermos os profissionais desse desporto queremos aprender com eles e até fazer o que eles fazem, mas isso é quando gostamos mesmo dessa modalidade. Agora se for uma modalidade que eu não gosto tanto ou não tenho tanto jeito, ao ver vídeos de profissionais não me vou sentir motivada ou capaz de lá chegar e desisto.” A2G4

“Em termos de motivação, os vídeos dos profissionais seriam melhores nas modalidades que eu mais gosto, porque gostava de um dia ser como eles.” A2G3

Para além do gosto pela modalidade, o facto de ser um profissional a executar um determinado movimento poderá ser, por si só, um fator de desmotivação. Os alunos dizem que *“esses vídeos são bons para perceber como se faz algo bem, mas às vezes podem desmotivar um pouco, porque são profissionais e nós estamos a fazer aquilo pela primeira vez”* (A3G5). Levanta-se a problemática da identificação com o vídeo, *“talvez se vir uma pessoa minimamente semelhante a mim a fazer algo bem, sou capaz de me achar mais capaz de o conseguir”* (A3G5). São vários os alunos que garantem que se sentem mais confiantes, capazes e motivados quando visualizam vídeos técnicos de adolescentes (seus semelhantes), pois ocorre uma identificação com os pares, resultando numa sensação de proximidade e capacidade para igualar os feitos.

“Prefiro quando são vídeos de adolescentes como nós, porque há sempre aquela sensação “se ele consegue eu também consigo”. A2G4

“Ver um colega é como estar a ver um ser-humano, ver um profissional é um pouco diferente, achamos que nunca vamos lá chegar, ou pelo menos sentimo-nos menos capazes.” A3G3

“Eu acho que os vídeos dos profissionais podem ajudar, mas sinceramente acho que os vídeos que a professora filma nas aulas são os que ajudam mais, porque nós temos noção que é possível. Se vir um profissional a fazer

alguma coisa penso sempre “que fixe, mas nunca vou conseguir”, porque é um profissional que treina todos os dias. Se eu vir um colega meu a fazer penso “se ele consegue eu também consigo”. Acho que os segundos motivam mais.” A2G3

Por fim, sobre os vídeos técnicos um aluno concluiu: *“Como a professora não pode sondar todos os alunos e apenas mostrar vídeos das modalidades que gostam, acho que faz sentido escolher uma modalidade, como aconteceu no voleibol, e mostrar vídeos que sirvam para todos. Ao mostrar vídeos de profissionais vai desmotivar aqueles que não gostam da modalidade ou não têm tanto jeito, mas ao mostrar vídeos simples e de pessoas como nós penso que todos se vão sentir motivados” (A1G4).*

5.6.3. Visualização de vídeos em *slow motion* e velocidade normal

*“Se não fosse o *slow motion* o vídeo não tinha tando efeito” (A2G4).* Esta é a conclusão unânime de todos os alunos entrevistados. O *slow motion* é considerado uma ferramenta indispensável na utilização do vídeo durante as aulas de EF, seja na visualização das próprias imagens de vídeo ou na visualização de vídeos técnicos, pois permite uma análise pormenorizada a uma velocidade que possibilita raciocinar e assimilar a explicação do professor às imagens.

*“O *slow motion* como mostra imagens devagar dá-nos tempo para assimilar o que fazemos lentamente. Se for em vídeo normal, nós olhamos mas é muito difícil perceber o que aconteceu.” A1G4*

*“Também tem a ver como a nossa capacidade de raciocinar, se a professora mostrar em *slow motion* nós conseguimos acompanhar o que esta a acontecer e perceber o que vemos.” A2G3*

Os alunos mencionam que a grande vantagem do *slow motion* está no detalhe que oferece, pois só assim são capazes de identificar o foco do erro.

Neste sentido, o *slow motion* é essencial para que o vídeo possa ter influência positiva no processo de aprendizagem.

“O slow motion dá para ver o momento que erramos ao pormenor, se o vídeo decorrer à velocidade normal não apanhamos muita coisa, só sabemos se o resultado final foi bom ou mau.” A1G1

“Nós fazíamos um movimento, até começávamos bem, mas a meio já ia torto, se fosse à velocidade normal aquilo até parecia que tinha sido bem. Se for em slow motion nos vemos que começou bem, a meio foi mau e no fim até calhou bem, mas há ali um momento no meio que está mal.” A4G1

Para os alunos o *slow motion* “é a melhor parte” (...) “os professores devem apostar no *slow motion*” (A4G1), consideram que todos os benefícios do vídeo estão relacionados com a possibilidade de diminuir a velocidade das imagens, “é quase como por etapas, no jogo não temos noção nenhuma porque o tempo passa a correr, no vídeo normal já dá para ter alguma noção mas ainda é tudo muito rápido, em *slow motion* já dá para ver realmente o que acontece, apercebemo-nos de coisas pequeninas que fazem a diferença” (A3G3).

Acerca das possíveis desvantagens do *slow motion*, os alunos não encontraram aspetos negativos.

Por último, uma apreciação curiosa de um aluno sobre o *slow motion* e o vídeo em tempo normal: “Acho que o *slow motion* é melhor para corrigir os pormenores, mas quando se trata de uma jogada fica melhor em vídeo corrido. Acho que a beleza da jogada só faz sentido em vídeo normal” (A1G2).

5.6.4. Cuidados que o professor deve ter na utilização do vídeo

Os alunos referem que os efeitos positivos do vídeo assim como o controlo dos possíveis efeitos negativos estão estreitamente relacionados com o modo como o professor usa esse recurso pedagógico na aula de EF.

Como vimos anteriormente, os indivíduos inquiridos apontam variadas vantagens à utilização do vídeo enquanto recurso pedagógico, porém ressaltam

a importância de o professor saber muito bem quando e como utilizar o vídeo, evitando que passe de um aliado a um estorvo na aula.

“Sou a favor do vídeo nas aulas e já expressei o meu agrado sobre a sua utilização, mas acho que o vídeo, tal como tudo, tem os seus limites, e o professor terá de saber utilizá-lo, durante quanto tempo e em que momentos. Porque se o usar muitas vezes começa-se a perder muito tempo de aula e a ser uma coisa banal. Numa fase inicial o vídeo é muito importante, mas a partir do momento que já fazemos bem deixa de ser tão necessário e, por isso, o professor deve saber quando utilizá-lo para que seja sempre uma coisa boa.” A1G4

Os alunos declaram que o professor deve ser uma pessoa sensível e que saiba contrabalançar os efeitos positivos e negativos do vídeo para que os alunos não desmotivem.

“É importante saber quando se mostra (...) se eu estivesse sempre a cometer o mesmo erro e a professora me estivesse sempre a mostrar a mesma coisa, acaba por desmotivar. Ou seja, a professora podia querer ajudar tanto que acaba por não ajudar nada.” A2G1

“Mas quando no vídeo fazíamos coisas boas também ficávamos com o ego lá em cima... só queríamos voltar ao jogo para fazer ainda melhor.” A4G3

Consideram que é importante haver um equilíbrio entre os vídeos bons e os maus, para que os índices motivacionais continuem altos.

“Quando a professora mostrava um vídeo em que nós fazíamos uma coisa menos bem e a seguir mostrava uma em que nós já conseguíamos fazer direito era um sentimento de emoção. Ficávamos contentes, porque sentíamos que conseguíamos. Isso tinha influência direta na nossa motivação.” A1G2

“É importante fazer um balanço entre os vídeos maus e os bons, caso contrário depois achamos sempre que está algo errado quando a professora vem mostrar um vídeo.” A2G1

Os alunos referem que é fundamental ver e sentir que “é possível evoluir” (A3G3) e que isso afeta o gosto pela modalidade e o modo como se envolvem nas atividades.

“Eu vou ser sincero, não gostava muito de voleibol e até passei a gostar um bocado (...) por sentir que estava a evoluir, por sentir que conseguia fazer mais e melhor, comecei a achar mais piada. Se eu fosse à praia e o pessoal me chamasse para jogar voleibol eu ficava sentado, se calhar se fosse agora não.” A3G3

“No vídeo que a professora fez no fim do voleibol (...) notou-se uma evolução e isso motivou-nos para as próximas modalidades, porque percebemos que num curto espaço de tempo foi possível melhorar. (...) Teve influência no gosto, no passar a gostar da modalidade, no desporto em si.” A2G3

Alguns alunos esclarecem que o modo como o professor interage com o aluno na presença do vídeo é determinante para a motivação e a forma positiva como o aluno encara a nova ferramenta de ensino. Assim, é importante que o professor passe uma mensagem de apoio ao aluno no sentido de superar as suas dificuldades e nunca usar o vídeo como um meio de comparação de desempenhos desportivo-motores.

“Quando me filmava eu nem queria ver (...), mas quando a professora me chamava e dizia “anda cá, vamos ver as imagens para melhorares”, aí sim, motivava-me, porque eu sentia que a professora me queria ajudar e quando me mostrava um vídeo em que fiz minimamente bem eu sentia-me capaz.” A4G2

“Por vezes podemos ser comparados a outras pessoas e isso é mau. Por exemplo, “olha, ele está a fazer bem, tu não, tens de fazer como ele”. Acho

que isso possa desmotivar um pouco, porque ninguém gosta de ser comparado. A professora não fez isso, pelo menos comigo, mas às vezes pode acontecer, especialmente se o vídeo for de uma pessoa muito boa no que faz.” A2G4

No que diz respeito às modalidades em que o vídeo poderá trazer mais vantagens na sua utilização, os alunos concordam que o vídeo poderá ter mais utilidade:

1. Nas modalidades em que os alunos estão menos familiarizados e estão menos à vontade

“Nas novas, naquelas que temos de aprender tudo de novo.” A4G3

“Acho que a utilidade está nas modalidades que não conhecemos tanto, por exemplo o futebol é universal, toda a gente tem uma mínima ideia do jogo e como se joga, o voleibol não, muitos se calhar nunca viram um jogo. Nos intervalos qualquer um joga futebol, voleibol não é bem assim.” A4G3

“Nas que temos mais à vontade e que gostamos mais estamos mais motivados para melhorar, quando estamos a ter uma modalidade que não conhecemos tão bem e falhamos a primeira tendência é desmotivar e nem querer fazer mais. O vídeo como é algo motivador vai-nos ajudar a melhorar e até a gostar dessa modalidade.” A2G4

2. Nas modalidades mais técnicas (com mais pormenores e que possa existir penalização técnica)

“Nas atividades mais pormenorizadas.” A5G1

“Por exemplo, no futsal posso fazer o passe mais de lado (...) é menos rigoroso em termos técnicos. Não temos de ter as costas direitas, os apoios orientados exatamente para o local de passe, as mãos direitas para fazer um passe melhor, no futsal não existe tanto isso. Na ginástica, por exemplo, existem penalizações quando a técnica não é adequada, logo o vídeo pode ser essencial.” A2G1

3. Nas modalidades coletivas pode ajudar nos aspetos técnico-táticos, nas modalidades individuais nos técnicos

“Nos desportos coletivos esses vídeos podem ajudar a evoluir enquanto grupo. A nível individual também, mas acho que ajuda mais a nível coletivo/equipa.” A3G2

“Os vídeos ajudam tanto a nível individual com a nível de equipa.” A4G2

“Acho que na escola o vídeo pode ajudar mais a trabalhar a parte técnica do que tática, porque na escola não vamos trabalhar aquelas jogadas elaboradas. Acho que é mais importante para corrigir pormenores técnicos individuais. Mas também ajuda no coletivo, a nível de posicionamento.” A3G4

Em modo de conclusão, os alunos afirmam que *“o vídeo pode ajudar a melhorar em qualquer modalidade, seja no futebol, no voleibol ou até na ginástica, porque cada modalidade tem as suas técnicas e táticas, todas são diferentes e os vídeos podem ser importantes para nos elucidarem sobre elas”* (A1G4).

5.7. Discussão dos resultados

5.7.1. As vantagens e as desvantagens que os alunos percebem na visualização das próprias imagens para o seu processo de aprendizagem

Os alunos atribuíram inúmeras vantagens à visualização das próprias imagens nas aulas de Educação Física, caracterizando-a como um facilitador de aprendizagens. Segundo eles, o vídeo permite contextualizar as indicações do professor, facilitando a compreensão das mesmas, uma vez que ao explicar com as imagens de vídeo tudo se torna mais objetivo e claro, sendo mais fácil e rápido

identificar e corrigir erros na prática. Neste sentido, acreditam que a sua evolução é agilizada, pois o processo de detecção e consciencialização do erro é acelerado pela observação das próprias imagens, fazendo com que os alunos se foquem de imediato na correção do mesmo. A percepção dos alunos vai ao encontro da ideia de Garnier et al. (1976) que nos dizem que o erro é gravado e pode ser reproduzido, a criança - neste caso o aluno - pode consciencializar-se do erro de forma muito precisa, podendo o professor analisar com ela e explicar o que é necessário fazer, conduzindo-a à autocorreção que é a condição de um aperfeiçoamento rápido.

Os alunos afirmam que o vídeo do seu desempenho ajuda a tomar consciência do corpo, do espaço e das próprias ações motoras, contribuindo para a constituição do esquema corporal e motor individual. Segundo Garnier et al. (1976) graças à visualização das próprias imagens o sujeito elabora um esquema de ação que, a cada etapa, é um resultado momentâneo das suas experiências e reflexões pessoais. Isto resulta numa interiorização mental dos movimentos, os quais são revisitados durante a execução de habilidades idênticas, funcionando como uma imagem que gere e modifica as ações futuras em vista o aprimoramento.

Os alunos consideram o *slow motion* uma ferramenta essencial para que o vídeo tenha uma influência positiva na aprendizagem, pois a visualização de imagens em tempo real poderá ocultar detalhes importantes, comprometendo a detecção e correção de lacunas no próprio desempenho desportivo-motor. O *slow motion* permite uma análise pormenorizada e lenta, possibilitando ao aluno associar as indicações do professor ao vídeo, aumentando assim a compreensão quer do que acontece no vídeo quer do que o professor pretende transmitir. Piasenta (2002, p. 32) conclui que “o *ralenti (slow motion)* dá para ver certos pormenores a que a vista é cega”.

A visualização das imagens de vídeo dos colegas é descrita como uma mais-valia para todos, uma vez que ao ver e ouvir a correção dos erros dos colegas aumentam o seu conhecimento individual que poderá ser importante para evitar cometer erros semelhantes e saber responder em situações idênticas.

Segundo Piasenta (2002, p. 94) “*é preciso contextualizar o visível para tornar possível o conceptual*”. É nesta ideia que os alunos alicerçam a possível desvantagem na utilização do vídeo, assinalando a sua inutilidade pedagógica na ausência de explicação. Neste aspeto os alunos são radicais e dizem que o vídeo não tem qualquer valor se o professor não explicar o que pretende com ele, o que acontece durante o mesmo e quais os aspetos essenciais em que devem focar a atenção na próxima execução.

5.7.2. A percepção dos alunos acerca do contributo da visualização de vídeos técnicos disponíveis na internet para o seu processo de aprendizagem

Na perspetiva dos alunos, os vídeos técnicos servem de demonstração perfeita de uma habilidade motora, sendo especialmente interessante quando se trata de uma habilidade nova, uma vez que esses vídeos oferecem uma imagem clara do que se pretende e de como se faz.

Em alguns casos, os alunos consideram que a visualização de vídeos técnicos poderá ser melhor do que a demonstração do professor, sobretudo quando podem ser analisados em *slow motion* e várias vezes, pois à velocidade normal (como acontece na demonstração do professor) muitos pormenores passam despercebidos. Além disso, através dos vídeos técnicos o professor tem uma maior disponibilidade para explicar e dirigir a atenção dos alunos para os aspetos determinantes na realização da habilidade.

De acordo com os alunos, a análise de vídeos técnicos permite a memorização dos padrões motores exigidos pelas habilidades, servindo de referência no momento da execução.

Tal como referido anteriormente, a explicação do professor nunca poderá ser dispensada e os alunos não consideram os vídeos técnicos uma exceção. Defendem que a explicação aliada ao vídeo é o que comporta toda a potencialidade para o processo de aprendizagem.

Quanto à motivação ou desmotivação gerada pelos vídeos técnicos, os alunos declaram que o possível efeito está dependente do tipo de aluno e do tipo

de modelo de vídeo. Com alunos bons o vídeo de um profissional (modelo ideal) poderá ser a melhor escolha, servindo de motivação e estimulação à superação. Com alunos com pouca autoconfiança e menos habilidade os vídeos de adolescentes (modelo de pares) são melhores para que os alunos não desmotivem, se identifiquem e se sintam capazes de alcançar os mesmos feitos. Ou seja, o potencial do modelo (ideal ou de pares) na mudança de comportamentos está relacionado com a similitude entre o observador e o modelo (Bandura, 1986), o que corrobora com a opinião dos alunos, os quais salientam a importância de haver identificação com o modelo do vídeo para que haja motivação.

5.7.3. A percepção dos alunos acerca dos cuidados que o professor deve ter na utilização de vídeos durante as aulas de Educação Física, de modo a potenciar o vídeo como recurso pedagógico e influenciar o envolvimento dos alunos nas atividades letivas.

Os alunos consideram fundamental que o professor saiba muito bem como utilizar o vídeo durante a aula para que consiga retirar o máximo partido dele enquanto recurso pedagógico, evitando que em algum momento se torne num objeto de distração. Araújo (1968, p. 8) é da mesma opinião ao dizer que *“essas vantagens se tornam mínimas, caso o professor vacile quanto à exata aplicação das técnicas audiovisuais, tirando-lhe o aspeto motivador e atraente, em troca de uma atividade insípida e pesada”*.

Tendo em conta que o fator motivacional é determinante para o envolvimento dos alunos na aula, é importante que o professor esteja atento a todos os sinais e consiga dissecar situações em que o vídeo possa desmotivar o aluno. Neste sentido, os alunos salientam a importância de o vídeo não ser usado para efeitos de comparação de desempenhos desportivo-motores e ser evitada a sua utilização em turmas que apresentem problemas ao nível das relações pessoais, precavendo situações de gozo ou inferiorização que comprometam o envolvimento voluntário dos alunos nas atividades letivas.

Tal como referido, o envolvimento nas atividades letivas está relacionado com o carácter motivacional que o vídeo transparece para cada um dos alunos, no fundo, é a motivação gerada pelo vídeo que determina o grau de envolvimento nas atividades. Garnier et al. (1976) referem que a confrontação do sujeito com a sua própria imagem é fonte de reações emocionais que interferem com a motivação. Partindo do princípio que os sentimentos produzidos diferem de aluno para aluno, do modo como encaram o vídeo e a sua imagem, através dos depoimentos dos entrevistados percebemos que, embora possa ocorrer um sentimento de decepção num primeiro instante, o vídeo carrega uma motivação extra para voltar a tentar e fazer melhor. Por vezes, o vídeo é a própria motivação para comprovar a si próprios e a quem os observa que são capazes de algo. Neste sentido, concluímos que o vídeo fomenta um envolvimento significativo nas atividades letivas, impulsionado pela motivação do próprio vídeo.

Os alunos referem que o envolvimento nas atividades aumenta na medida em que aumenta a perceção de competência. Por outras palavras, afirmam que se sentem bastante motivados para a prática quando o vídeo lhes mostra que são capazes, e isso influencia diretamente o próprio processo de aprendizagem, sendo que alcançam desempenhos mais elevados quando acreditam em si e nas suas capacidades. De acordo com Garnier et al. (1976), a autoscopia (observação das próprias imagens) constitui uma fonte excepcional de motivação convidando o sujeito a dedicar-se à sua própria imagem numa perspetiva de progresso, de adesão a uma qualidade de prática superior, passando por uma melhoria na tomada de consciência de si.

O facto de a compreensão das indicações do professor serem melhoradas quando ocorre explicação com simultânea visualização do vídeo, leva, também, a que haja uma aceleração no processo de aprendizagem, permitindo que os objetivos de ensino sejam alcançados com maior rapidez e qualidade.

Ainda sobre a influência do vídeo no envolvimento na aula, os alunos concordam que o vídeo poderá trazer mais benefícios quando utilizado em desportos coletivos, uma vez que *“no grupo há motivação coletiva, enquanto no trabalho individual há maior sentido de observação”* (Araújo, 1968, p. 8), podendo levar à desmotivação por falta de apoio dos colegas.

5.8. Conclusões

Tendo em conta os dados recolhidos e analisados acerca da perceção dos alunos sobre a utilização do vídeo enquanto recurso pedagógico, foi possível construir conhecimento sobre essa temática e dar resposta às questões que haviam sido colocadas previamente:

- I. Uma das grandes vantagens percebidas encontra-se na melhoria da compreensão das indicações do professor, o que lhes permite detetar e corrigir erros com maior rapidez, facilitando a sua evolução e perceção de competência. Segundo os alunos, a visualização das próprias imagens ajuda na tomada de consciência de si, do seu corpo e das suas ações, pois através de uma perspetiva exterior do seu “eu” melhoram o próprio esquema corporal. Consideram o *slow motion* fulcral para a análise de imagens com qualidade e utilidade e dizem ser nesta ferramenta que se encontra todo o potencial pedagógico do vídeo. Para eles, a desvantagem do vídeo estará na visualização de imagens sem a explicação do professor, pois nesse caso o vídeo poderá tornar-se um simples objeto de distração.

- II. Os vídeos técnicos são entendidos como uma mais-valia para o processo de aprendizagem, na medida em que oferecem a demonstração perfeita de uma habilidade motora. A visualização destes vídeos, especialmente em *slow motion*, esclarece o modo de execução (passo a passo) e auxilia na memorização de padrões de movimentos necessários à sua realização, servindo de referência no momento da execução. Dizem que a visualização de vídeos técnicos em que os modelos são seus semelhantes (modelo de pares) favorece a identificação com as imagens, promovendo motivação e sensação de capacidade para atingir os objetivos.

- III. Os alunos afirmam que a forma como o professor utiliza o vídeo é determinante para o envolvimento nas atividades letivas, uma vez que a componente motivacional é impulsionadora da vontade de querer fazer mais e melhor. Neste sentido, é importante que o professor perceba as situações mais e menos vantajosas na sua utilização. Os alunos dizem que o vídeo poderá ter mais benefícios quando utilizado em modalidades coletivas, sendo que nas individuais, o contacto com o insucesso poderá provocar desmotivação devido à falta de apoio para superar as dificuldades. Usar o vídeo como termo de comparação também parece não ser uma boa estratégia, porque os alunos não gostam de ser comparados, principalmente com colegas muito bons. Por outro lado, os alunos afirmam que o sentimento de competência provocado pelo vídeo confere uma motivação extra na próxima oportunidade de prática, aumentando o envolvimento na tarefa, sendo por isso importante mostrar imagens de vídeo em que os alunos alcançam o sucesso. Em suma, os alunos referem que os efeitos positivos, como a motivação e envolvimento nas atividades, dependem dos momentos em que o vídeo é utilizado, a forma como o professor o usa para chegar aos alunos e o conteúdo alvo de visualização e discussão (sucesso ou insucesso).

Embora os resultados obtidos provenham de uma amostra específica, inserida num contexto particular, as conclusões alcançadas levam-nos a acreditar que a utilização de imagens de vídeo durante as aulas de EF se poderá constituir num interessante recurso pedagógico, tendo influência positiva no processo de aprendizagem dos alunos.

5.9. Reflexão pessoal sobre o estudo de investigação

Enquanto investigadora e, simultaneamente, professora da turma, a realização do presente estudo contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que usufruí do próprio contexto da atuação docente

para investigar um tema, na minha ótica, bastante interessante e com possível contributo para as aprendizagens dos educandos.

Para além de ter aprofundado os meus conhecimentos sobre os métodos de investigação que me permitiram elaborar um trabalho tão minucioso como este, graças à produção deste trabalho tive oportunidade de confrontar as minhas perspetivas com as perspetivas dos alunos no que diz respeito ao processo de E/A.

Não sendo objetivo primordial deste estudo, no campo metodológico, especificamente no ponto sobre as notas de campo, levantou-se a seguinte questão: Será que aquilo que entendemos que é benéfico/prejudicial para os alunos é entendido da mesma forma por eles? Tendo em conta os registos aula após aula, os quais intitulei de notas de campo, os resultados que obtive das entrevistas e as conclusões a que cheguei, posso constatar que a minha perceção se aproximou bastante da perceção dos alunos no que diz respeito ao contributo do vídeo durante as aulas de EF, especialmente nos seguintes aspetos: melhoria da compreensão das minhas indicações, facilidade em detetar erros e corrigi-los, consciencializar o aluno sobre o seu corpo, as suas ações e o espaço, utilizar o vídeo como ferramenta motivacional e aumentar o gosto pela modalidade através do aumento da perceção de competência. Contudo, aspetos de ordem mais pessoal como: os sentimentos gerados pela visualização das próprias imagens, a forma distinta como o vídeo os motiva/desmotiva, a importância da visualização das próprias imagens em grupo para a superação das dificuldades, entre outros, foram aspetos que não fui capaz de perceber com a devida clareza e somente através das entrevistas pude atingir essas dimensões mais pessoais e particulares. Porém, concluo que, enquanto professora preocupada com as aprendizagens dos alunos e atenta às situações geradas aquando da utilização do vídeo, fui capaz de perceber aquilo que é recebido com satisfação ou insatisfação pelos alunos, assim como perceber quando o vídeo era benéfico ou não para eles, embora seja impossível saber exatamente aquilo que vai na cabeça de cada um.

Este trabalho consciencializou-me, mais uma vez, para a importância de o professor se dedicar por completo à aula, aos alunos e às respostas dos mesmos

em relação às estratégias de ensino utilizadas, pois só assim terá informação para reformular a prática pedagógica e alcançar a promoção de aprendizagens. Muitas vezes, as respostas estão escondidas em atitudes, em discursos indiretos e em expressões faciais. Saber ler essas manifestações nem sempre é fácil, é preciso observar com um olhar atento e retirar ilações, pois só assim o professor poderá perceber aquilo que é do agrado dos alunos e o que funciona melhor para otimizar o processo de E/A.

Àqueles que tencionem utilizar as imagens de vídeo durante as aulas de EF deixo o seguinte pensamento:

Não encarem o vídeo como um recurso pedagógico mágico, porque ele não é por si só um catalisador de aprendizagens. É preciso estar muito atento às manifestações dos alunos e é preciso ter uma atitude crítica em relação ao modo como o utilizamos, pois só assim é possível rentabilizar esta importante ferramenta. O cuidado com a utilização do vídeo determinará a sua utilidade pedagógica.

5.10. Referências Bibliográficas

- Araújo, A. Q. d. (1968). *Técnicas audiovisuais nas escolas de educação física*: Rio de Janeiro : Museu de Educação Física. 1968.
- Arques, F. (2009). *Influência da instrução do professor na visualização mental numa prova de velocidade: estudo sobre o efeito da intervenção do professor e da visualização mental em alunos do 3º ciclo do ensino básico*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bourron, Y., Denneville, J., & Peretti, A. d. (1991). *Se voir en vídeo : Pedagogie de l'autoscopie*: Paris : Organization. 1991.
- Cinganotto, L. I. c. i. i., & Cuccurullo, D. d. g. c. (2015). The role of videos in teaching and learning content in a foreign language. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 11(2), 49-62.

- Coelho, A. I. P. (2014). *O documento audiovisual : facilitador/potenciador da aprendizagem em língua materna e língua estrangeira? : considerações em torno da inserção de vídeos em sala de aula*: Porto : [Edição do Autor]. 2014.
- Dowrick, P. W. (2012). Self modeling: Expanding the theories of learning. *Psychology in the Schools*, 49(1), 30-41.
- Fernandes, A. M. d. A., & Veloso, R. (2013). *Responsabilidade, inovação e eficácia na abordagem a cada conteúdo de ensino : A influência da utilização do vídeo nos ganhos motores de uma turma do 7º ano de escolaridade : Relatório de estágio profissional*: Porto : Ana Fernandes. 2013.
- Flores Schoenau, L. S. I. g. c., & Schoenau, W. w. s. u. b. (2013). Produção de vídeo-aulas como ferramenta de aprendizagem para a disciplina de anatomia animal. (Portuguese). *The production of video-classes as a learning tool to the animal anatomy discipline. (English)*, 12(12), 2560-2567.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Garnier, H., Personne, J., & Fauquet, M. (1976). *Image et mouvement audiovisuel et sport : L'audio-visuel auxiliaire pédagogique*: Paris : EPS. [imp. 1976].
- Hazen, A., Johnstone, C., Martin, G. L., & Srikameswaran, S. (1990). A Videotaping Feedback Package for Improving Skills of Youth Competitive Swimmers. *Sport Psychologist*, 4(3), 213-227.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video Self-Modeling Intervention in School-Based Settings. *Remedial & Special Education*, 24(1), 36.
- Junqueira de Castro Ferracioli, I., de Castro Ferracioli, M., & Junqueira de Castro, I. (2013). Breaststroke learning through the use of videotape feedback. / Aprendizagem do nado peito através do fornecimento de feedback de videoteipe. *Brazilian Journal of Kineanthropometry & Human Performance*, 15(2), 204-214.

- Kwok Mun, L., Cruz, A., & Fu Po Lin, V. (2009). The Effects of Video Feedback with Verbal Cues on Performance of Basketball Free Throw Shooting by Female Junior Basketball Beginners. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 15(2), 43-51.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto*: Lisboa : Faculdade de Motricidade Humana. 2009.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Califórnia: SAGE Publications, Inc.
- Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research1. *Journal of Rehabilitation Medicine (Taylor & Francis Ltd)*, 37(5), 273-280.
- Piasenta, J. (2002). *Aprender a observar*. Lisboa : Centro de Estudos de Formação Desportiva. 2002.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 115-149). Porto: Centro de investigação formação inovação e intervenção em desporto. Universidade do Porto.
- Queirós, P., & Lacerda, T. (2013). A importância da entrevista na investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 177-206). Porto: Centro de investigação formação inovação e intervenção em desporto. Universidade do Porto.
- Rodrigues, H. I. D. A. P. (2004). *Aprendizagem da técnica crol por indivíduos portadores de deficiência mental : Efeito da utilização de imagens vídeo*: Universidade do Porto. Reitoria.
- Scherer, L. A., Chang, M. C., Meredith, J. W., & Battistella, F. D. (2003). Association for surgical education: Videotape review leads to rapid and sustained learning. *The American Journal of Surgery*, 185, 516-520.
- Tatiana Bolivar, L., & Angela Nediane dos, S. (2014). Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras / Language learning objects: short movies to teach Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*(4), 1073.

Wellington Borges Gomes, F. (2014). O audiovisual na sala de aula: Considerações sobre o uso comunicativo de filmes e vídeos no ensino de línguas estrangeiras. *Audiovisual resources in the classroom: Considerations on the communicative use of films and videos in foreign language teaching.*, 11(1), 317-329.

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Tal como sugere o título deste último capítulo, sirvo-me deste espaço para concluir o RE e apresentar os meus últimos pensamentos. Dizer que este ano foi, sem dúvida, o ano mais marcante da minha vida profissional e pessoal, embora seja completamente verdade, seria tão banal como terminar um conto de fadas em “viveram felizes para sempre”. Dizer que este foi um ano repleto de aprendizagens, onde aprendi com os mais experientes mas também com os mais novos, seria resumir um ano tão profícuo a algo tão redutor. Talvez tudo o que possa escrever nunca se aproxime realmente daquilo que este ano me proporcionou e, por isso, prefiro que as palavras eternizadas nos capítulos anteriores contem o meu percurso e transpareçam as minhas conquistas tal como os meus dissabores. Mesmo assim, sinto que tudo o que escrevi nunca será suficiente para espelhar os dez meses em que aprendi a tornar-me merecedora do título de professora, todavia, as experiências são de quem as vive e quanto mais intensamente são vividas mais difícil ficam de explicar.

Acredito que aqueles que dediquem algum tempo a percorrer este RE se aperceberão que a profissão docente contempla uma panóplia de funções e exigências bastante ampla, onde somente os mais preocupados com o ensino e, sobretudo, com as aprendizagens dos alunos, serão capazes de dar resposta a todas as exigências da profissão.

Ao longo deste ano, regi-me sobretudo por um princípio: dar o meu máximo em todas as tarefas desenvolvidas, procurando ser bem mais do que uma “tarefeira”, ser alguém de cumprir as tarefas depositando nas mesmas o seu potencial, esforço e dedicação. A evolução a que fui sujeita ocorreu sobretudo na ESRT e deve-se ao pessoal docente e não docente com quem partilhei os meus sucessos e as minhas angústias, ao NE que me acompanhou do primeiro ao último dia e se mostrou sempre disponível para me amparar, ao PC, a quem devo a minha maior construção da identidade profissional, por todas as partilhas construtivas e pelo conselhos de índole mais humana que me tornaram (ainda) mais sensível a questões camufladas deverás importantes nesta profissão, à PO pelo acompanhamento profissional e paciente nos momento de maior aperto e

pelas palavras de incentivo tão importantes na reta final, e sem esquecer, os meus alunos do 11º e o 6º ano, aqueles que me obrigaram, no bom sentido, a ser mais exigente do que as exigências impostas pelo EP.

No que diz respeito às perspectivas futuras, pretendo terminar com uma espécie de pensamento/desejo, tendo em conta aquilo que para mim é e foi fundamental na construção da pessoa que sou hoje.

A família, a escola e o desporto, são três pilares que considero essenciais na minha construção enquanto pessoa. Foi em função desses pilares que se deu a construção da minha personalidade, das minhas ideologias, dos meus valores, da minha forma de estar e encarar a sociedade. A família será sempre a base de tudo, é quem nos encaminha enquanto não temos poder nem capacidade de decisão e nos oferece a educação primordial. A escola surge em segundo plano, embora também se constitua uma base importante na construção do ser-humano enquanto pessoa, sendo nesse ambiente que se recebe a educação complementar, em que contactamos com novas pessoas, com novos pensamentos e desejos, onde temos de aprender a viver em sociedade, onde temos de nos impor e fazer cedências. A escola foi o local onde passei a maior parte do meu tempo nos últimos 17 anos, contribuindo tanto para o meu crescimento pessoal com intelectual, tendo, por isso, grande influência na modelação e afirmação da minha personalidade. O desporto ofereceu-me outra perspectiva de mim, ajudou-me a conhecer o meu corpo, as minhas capacidades e fragilidades. Ensinou-me a lutar pelos sonhos, a ser persistente, ambiciosa, a não desistir perante as adversidades, a criar rotinas, a ser disciplinada, a estabelecer prioridades e a ser tolerável. Através do desporto também conheci o outro e aprendi a conviver, ajudar, a competir, a saber agir e reagir em função dele. O desporto permitiu-me estabelecer uma boa relação com os outros e comigo própria, no sentido de respeitar as diferenças e limitações.

É a estes três pilares (família, escola e desporto) a quem atribuo maior destaque na minha construção pessoal e social, julgando-os fundamentais para a construção holística de cada pessoa. Da mesma maneira que me sinto grata pelas pessoas que fizeram parte destes três pilares, sinto-me igualmente grata por um dia, quiçá, poder fazer parte da formação holística de outras pessoas.

Uma vez que na família ninguém poderá interferir, sinto-me privilegiada por, no futuro, poder contribuir para a formação holista dos jovens, seja na vertente escolar ou desportiva. É aqui que residem as minhas perspetivas futuras, poder ser alguém marcante na vida das pessoas, contribuir para o seu crescimento concetual e do que o rodeia, tendo influência nas suas vidas, não conduzindo os que pelas minhas mãos passem, mas sim, mostrando os caminhos possíveis e ajudando a que cada um se torne suficientemente emancipado para escolher devidamente o seu trilho.

É no desejo de, em breve, poder desempenhar uma profissão tão importante na vida das pessoas, que termino este documento e dou por encerrado o ano de EP.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). 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. 31-51). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livro Horizonte.
- Cardoso, F. J. (2014). *Gimnocerco - um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto: Dissertação de Grau de Doutor em Ciências do Desporto apresentada a FADEUP.
- 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.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 5.
- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional na educação física* (pp. 241-265). Porto: Editora FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avaliação em educação física: aspetos biológicos e educacionais*. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Matos, Z. (2014a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2014b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Nadal, B. G. (2011). A escola como instituição: Primeiras aproximações. *Olhar do professor*, 14(1), 139-150.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 35(0), 203-218.
- Pinto, A. d. S. (1995). *O desporto escolar e o desenvolvimento desportivo*: Porto : Edições Asa. 1972.

- Plano anual de atividades. (2014). *Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3*, 130.
- Programa do Desporto Escolar 2013-2017 [Versão. (2013). eletrónica]. *Desporto Escolar*. Consult. 24 de Junho de 2016, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt/documentacao-0>.
- 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.
- Regulamento interno [Versão. (2015). eletrónica]. *Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3*. Consult. 28 de julho de 2016, disponível em <http://www.aert3.pt/index.php/documentos>.
- Reina, M. (2015). Ser professor cooperante: em modo de despedida. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 87-89). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2015). Ser professor cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 93-104). Porto: Editora FADEUP.
- Roldão, M. d. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rolim, R. (2015). 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. 55-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). A avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação*

- das aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (2 ed.). Barcelona: INDE.
- Silva, A. R., & Krug, H. N. (2010). Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na educação física [Versão eletrónica]. Consult. 28 de Agosto de 2016, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-fisica.htm>.
- Souza, A. (2003). A escola por dentro e por fora: A cultura da escola e a descentralização financeira *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Torre, L. 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, 435-451.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa da Educação*, 21, 59-81.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

9. ANEXOS

Anexo I – Prémios autoconstruídos



Anexo II – Cartaz do Torneio de Voleibol



Anexo III – Cartaz do Dia *Fitness*

AERT3

U. PORTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DO DESPORTO

DIA FITNESS
Escola Secundária de Rio Tinto | 17 MARÇO - Ginásio (G4)

8h50 - Aeróbica
Personal Trainer Maria Mendes

9h30
Circuito de Treino
Professora Sancha Costa

10h30 - Kenpo
Mestre Fernando Carvalho - 6º Dan
Hugo Carvalho - Campeão Mundial
WAC (World All Styles Championship)
Semi-Contact

11h30 - Capoeira
Professor Salles - Grupo Zumbi

15h30 - Zumba
Professora Bárbara Feio

16h15
Treino Funcional - Tabata
Professores Estagiários:
Cláudia, Diogo e Inês

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo IV – Consentimento Informado



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3
Educação Física - Ano letivo 2015/2016

Consentimento Informado – Estudo de Investigação

Vimos por este meio pedir a autorização para o registo de imagem em vídeo e/ou fotografia do seu educando relativamente à realização de um estudo de investigação no âmbito do Estágio Profissional pertencente ao 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

As imagens servirão apenas para questões de análise e recolha de dados para o estudo em causa, não sendo divulgadas em nenhuma circunstância, garantindo a confidencialidade das mesmas e o anonimato dos alunos.

Eu, _____,
Encarregado (a) de Educação do aluno(a) _____
declaro que:

- Autorizo
 Não Autorizo

O/A Professor(a) Estagiário(a):

O Professor Cooperante: