



As (revira)voltas de um ano especial: A instrução como meio de aprendizagem

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 da FADEUP, ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga

Cooperante: Dra. Felismina Pereira

Catarina Isabel dos Santos Ribeiro

Porto, outubro de 2014

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Ribeiro, C. I. S. (2014). As (revira)voltas de um ano especial: A instrução como meio de aprendizagem: Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Ribeiro. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INSTRUÇÃO, REFLEXÃO.

SEI BEM

*“Sim, sei bem
Que nunca serei alguém,
Sei de sobra
Que nunca terei uma obra,
Sei, enfim
Que nunca saberei de mim.
Sim, mas agora
Enquanto dura esta hora,
Este luar, estes ramos,
Esta paz em que estamos,
Deixem-me crer
O que nunca poderei ser.”*

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais, Irmã e Afilhada

Porque vocês são a minha força incessante e incansável,

Porque a vocês me dedico e presto,

Porque a vocês pertence o meu coração, amor e vida.

A vocês dedico tudo...

Um enorme, sincero e indiscreto, **OBRIGADA!**

AGRADECIMENTOS

AOS MEUS PAIS E IRMÃ, pelo apoio, dedicação e amparo. Vocês são o meu “porto de abrigo”. Desculpem as ausências. Está a terminar. A toda a família, pelas palavras de incentivo. Obrigada pelo reconhecimento! Um grande e sincero OBRIGADA!

À orientadora da faculdade, pelo apoio, orientação e disponibilidade nos momentos decisivos.

À professora cooperante, Felismina Pereira, pelo tempo e dedicação demonstrado ao longo desta caminhada, pelo seu ensino de qualidade, auxiliando-me num crescimento pessoal e profissional saudável.

ÀQUELES professores e funcionários da FADEUP que, num momento ou outro, me auxiliaram e deram força na luta de um sonho e objetivo académico.

A paciência, amizade, alegria e sorrisos que melhoram o nosso dia. Um agradecimento especial aos funcionários da Biblioteca, Patrícia Martins, Virgínia Pinheiro, Mafalda Pereira, Pedro Novais e Nuno Reis. Nesta fase final, as vossas palavras sábias foram determinantes.

Ao professor NUNO GRAMAXO pelas palavras amigas e sempre divertidas. O seu apoio incansável e incondicional possibilitou a concretização desta etapa académica. Mais do que um treinador e crítico, ganhei um amigo para a vida.

Aos meus amigos ESPECIAIS que me auxiliaram, de forma mais próxima, na realização desta importante etapa. À Guita, à Joana, à Andreia e à Marisa pois sem vocês, alguns obstáculos, representariam uma meta quase inatingível.

Ao Sport Club do Porto, uma casa de experiências ímpares, no “meu” mundo desportivo e profissional, que permitem o meu crescimento e desenvolvimento.

À minha família de coração, a família d’OS BANDINHOS, a melhor, a única e, mais alegre. Vocês proporcionam-me momentos académicos únicos que jamais esquecerei.

À MINHA TURMA, sem vocês a aprendizagem diária não se teria concretizado.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	5
2.1. PERCURSO AUTOBIOGRÁFICO	5
2.2. À DESCOBERTA DO PAPEL DE “S’TORA”: EXPETATIVAS DO DESAFIO PROFISSIONAL	9
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	15
3.1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL E LEGAL DA ESCOLA ENQUANTO LOCAL FORMADOR	15
3.2. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL	17
3.2.1. O MUNDO DA ESCOLA E DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	17
3.2.2. AVERT – OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO	18
3.2.3. A “MINHA” TURMA	20
4. AS VIVÊNCIAS DE UM ANO ESPECIAL	25
4.1. O INÍCIO DA CAMINHADA	25
4.2. CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DO ENSINO	28
4.2.1. PLANO ANUAL	30
4.2.2. PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA	33
4.2.3. PLANO DE AULA – O GUIÃO DA APRENDIZAGEM	38
4.2.4. OCUPAÇÃO DO ESPAÇO	41
4.3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA	43
4.3.1. A ANSIEDADE DA PRIMEIRA AULA	43
4.3.2. CONTROLO DA TURMA - O PROFESSOR DA ATUALIDADE	43
4.3.3. AS ROTINAS E REGRAS – MEIOS FACILITADORES DA GESTÃO DE AULA	47
4.3.4. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	49
4.3.5. MODELOS DE ENSINO	51

4.3.6.	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK)	54
4.3.7.	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DOS MOMENTOS INSTRUACIONAIS: ESTUDO DE CASO	58
4.3.8.	MOTIVAÇÃO – UMA PONTE ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM	79
4.4.	AVALIAÇÃO	82
4.4.1.	TIPO DE AVALIAÇÃO – CRITERIAL	84
4.4.2.	MOMENTOS DE AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	85
4.4.3.	MOMENTOS DE AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO FORMATIVA	86
4.4.4.	MOMENTOS DE AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO SUMATIVA	87
4.4.5.	AULAS OBSERVADAS	88
4.5.	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	89
4.5.1.	DESPORTO NA ESCOLA	90
4.5.2.	CLUBE DE DANÇA – BLACK AND WHITE	90
4.5.3.	CLUBE DE FUTSAL	92
4.5.4.	PARTICIPAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE ATIVIDADES DESPORTIVOS	93
4.5.5.	DIREÇÃO DE TURMA	96
4.5.6.	JORNAL DA ESCOLA – “VIRAR A PÁGINA”	97
4.5.7.	REUNIÕES	97
5.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	99
5.1.	O SUSPIRO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	99
5.2.	APRENDER A SER PROFESSOR: DESBRAVAR O CAMINHO DA REFLEXÃO	101
5.3.	DESAFIOS DESPORTIVOS – A BOLA OVAL ESSENCIAL	103
6.	CONCLUSÕES E PERSPETIVAS DE FUTURO	107
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Mapa de ocupação do pavilhão ginnodesportivo	41
Tabela 2 - Instrumento de observação da intervenção pedagógica do conteúdo	64
Tabela 3 - Duração do tempo despendido com e sem instrução	68
Tabela 4 - Dados descritivos das dimensões com instrução	71
Tabela 5 – Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Conteúdo"	72
Tabela 6 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Atividade"	74
Tabela 7 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Natureza"	75
Tabela 8 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Direção"	76
Tabela 9 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Forma"	76

RESUMO

O contexto do Estágio Profissional permite a vivência da ação docente num contexto real de ensino, onde o modelo base de aprendizagem se refere a uma capacidade contínua de reflexão e crítica. O Relatório de Estágio reflete, assim, as vivências do estudante-estagiário. O estágio profissional decorreu numa Escola Básica, situado na cidade de Gondomar. A aprendizagem desenvolveu-se em conjunto com um núcleo de pessoas e profissionais que me auxiliou na partilha de experiências, mais concretamente com a minha turma, professora cooperante, orientadora da faculdade e núcleo de estágio. Este relatório encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à “Introdução”, onde apresento um breve resumo sobre a finalidade deste documento. O segundo capítulo “Enquadramento pessoal” apresenta o percurso do estudante-estagiário e as expectativas em relação ao estágio profissional. O terceiro “Enquadramento da prática profissional” caracteriza a instituição e os agentes intervenientes. O quarto “As vivências de um ano especial” relata toda a prática desenvolvida por mim, referindo, através do processo reflexivo, todas as aprendizagens adquiridas neste processo. Também neste, referencio o meu projeto de investigação-ação, que refere a maior problemática encontrada na lecionação das aulas – a instrução. No sentido de solucionar o problema identificado decidimos estudar o meu comportamento nas intervenções pedagógicas. O quinto “Desenvolvimento profissional” exhibe algumas reflexões sobre os temas mais relevantes que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal. Por último, o capítulo “Conclusões e perspectivas de futuro” onde se dá ênfase às principais aprendizagens e quais as perspectivas de futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INSTRUÇÃO, REFLEXÃO

ABSTRACT

The context of the Professional Internship allows the experience of teaching action in a real context, where the base model refers to a continuous capacity for reflection. The Internship report reflects the experiences of student-intern. The Professional Internship took place on a primary school located in the municipality of Gondomar. The Learning process was developed in conjunction with a core of people and professionals who assisted me in sharing experiences, specifically with my class, cooperating teacher, counsellor and teacher training. This report is organized into 6 chapters. The first chapter concerns the "Introduction" with a brief summary of the purpose of this document. The second chapter "Personal Background" describes the student-intern course as well the expectations to the Professional Internship. The third "framework of professional practice" characterizes the institution and the actors involved. The fourth "The experiences of a special year," reports the tasks developed and all the lessons learned in this process, as well as, the research-action project, which relates the major difficulty felt in teaching process - instruction. In order to solve this difficulty was decided to characterize my pedagogical interventions. The fifth "Professional Development" includes some reflections about professional and personal development. The last chapter "Conclusions emphasizes the main learning as well as the future perspectives.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERSHIP, PHYSICAL EDUCATION, INSTRUCTION, REFLETION.

LISTA DE ABREVIATURAS

EA – Ensino-aprendizagem

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – *Feedbacks*

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OE – Orientadora de Estágio

PC – Professora cooperante

PCK – Pedagogical Content Knowledge

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

“Aprender não é fácil”.

(Albuquerque et al., 2005)

O presente relatório retrata as vivências de uma aprendiz, com ideias superficiais e pouco sólidas do que é ser professor. No ano que antecedeu o estágio, tive oportunidade de adquirir um leque alargado de conhecimentos, mas foi durante o estágio que tive a oportunidade praticar, com total responsabilidade, a ato de ensinar. Deste modo, sempre que se justificou, procurei “convocar” todos os conhecimentos e experiências adquiridas anteriormente.

Foi um ano de confrontação, partilha e reconstrução de saberes. Albuquerque (2003) afirma que há o cruzamento da teoria com a prática, da técnica com a arte. O mesmo autor refere que através destas experiências é possível tratar os conhecimentos próprios da docência, retratando-o como um conhecimento complexo e prático, que necessita das competências do *saber*, do *saber fazer* e do *fazer*.

Nesta lógica, num contínuo da formação do Segundo Ciclo de Estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), é possível (re)construir a identidade profissional de um professor em particular

A sociedade é um corpo em mutação constante, que fervilha de contornos desconhecidos e de exigências diversificadas. É-nos exigido uma adaptação e perceção contínua que decorre de um processo de incerteza, instabilidade e singularidade na estruturação de uma pessoa e profissional reflexiva.

Através do Estágio Profissional (EP) foi-me possível descortinar e desmistificar as inúmeras etapas necessárias ao desenvolvimento de um ano curricular pedagógico e competente. Este foi/é o esplendor de todas as tarefas, ensinamentos e saberes.

O papel do professor atual enfatiza-o como o especialista numa ou em várias áreas disciplinares, objetivando o domínio do conteúdo (Albuquerque et al., 2005). Neste sentido, e com as mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e

políticas educativas, exigem dos professores novos papéis e novas competências (Estrela & Freire, 2009). Assim torna-se necessário, indubitavelmente, a aposta na qualidade da formação de professores. Desta forma, o melhor caminho para desenvolver essas mesmas competências é providenciar desafios e exigências que permitam opiniões críticas e reflexivas. Dewey (1933) citado por Zeichner (1993) refere que são essenciais três atitudes para a ação reflexiva: abertura de espírito, que permite descobrir outras alternativas, e de admitir possíveis erros; responsabilidade que implica a consideração cautelosa de todas as consequências de uma ação; e a sinceridade para mobilizar as atitudes anteriores e ser o ator central na própria aprendizagem.

De acordo com Albuquerque (2003) a chave do êxito é a constante atualização dos professores, numa perspectiva de formação contínua. O mesmo autor refere que a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social, são qualidades que definem um profissional reflexivo. Um professor deve ser autónomo o suficiente na medida em que é capaz de questionar as suas ações constantemente na tentativa de responder ao “como” e “porque” de cada decisão.

Nesta linha de ideias, Dewey (1933) citado por Zeichner (1993) refere que a ação reflexiva não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Por outro lado, o mesmo autor alega que tal implica uma consideração ativa, persistente, e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. O mesmo se espera durante todo o EP, uma nova maneira de encarar e resolver os problemas, uma maneira de ser professor distinta, fundamentada e refletida. Não é possível, como alguns tentam reproduzir, um pacote de segredos e receitas prontas a distribuir pelos estudantes-estagiários (EE). Como refere Gonçalves et al. (2010, p. 131) não há estratégias corretas ou incorretas, mas sim estratégias correta ou incorretamente aplicadas.

As nossas competências pedagógicas, didáticas e científicas são então incrementadas quando associadas a um desempenho profissional crítico e

reflexivo, apoiado numa ética profissional (Matos¹, 2013). Deve ser um processo de formação contínua, harmonizado e coerente a longo prazo sustentado na prática docente (Gonçalves et al., 2010).

Existem dois momentos de formação de professores, de acordo com Ribeiro (1997) citado por Gonçalves et al. (2010). O primeiro é a formação inicial adquirida durante o ensino superior e o segundo o desempenho das funções docentes na escola. O primeiro momento visa a evolução de objetivos, estruturas, conteúdos e métodos e a segunda a reciclagem e atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento profissional (Day, 2001 citado por Gonçalves et al., 2010).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) permite o exercício da profissão docente de uma forma progressiva e orientada, desencadeando o domínio dos saberes e conhecimentos aplicados às exigências da prática. A passagem de um pensamento unicamente académico para um pensamento específico, real e pedagógico, ou seja uma prática orientada durante a formação. A prática leva à perfeição (Gonçalves et al., 2010, p. 128). Este processo evoca e exige o comprometimento, disponibilidade e sentido de responsabilidade que cada EE deve adquirir e desenvolver.

O EP não é um fim em si mesmo, mas o início de uma construção pessoal, do desenvolvimento e descoberta da identidade profissional, do esclarecimento do conceito de competência, não só profissional mas também relacional, ético e estético (Estrela & Freire, 2009). Como refere Marcelo (2009) a profissão docente é uma *profissão de conhecimento*, uma busca permanente do *eu* profissional.

Assim, através deste relato na primeira pessoa, procuro apresentar de maneira fundamentada, as experiências, questionamentos e práticas assumidas ao longo deste ano. Neste seguimento, o Relatório de Estágio está dividido em quatro capítulos que demonstram as principais inquietações sentidas e vividas ao longo deste ciclo de vida e formação. No primeiro capítulo início a minha caracterização e apresentação, retrato a minha vivência e percurso desportivo e pessoal. Ao mesmo tempo, enuncio as minhas expectativas relativas ao EP. O segundo capítulo apresenta uma concetualização legal, institucional, concetual

¹ Matos, Z. (2014) 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

e funcional dos moldes do EP. Apresento, também, o local e a oportunidade de crescimento proporcionada pelo agrupamento vertical de escolas de Rio Tinto.

O terceiro capítulo centra-se numa reflexão autoconstruída de problemáticas e preocupações constantes ao longo deste percurso. Através de um passeio guiado apresento todos os paradigmas abordados incluindo as dúvidas, a preparação, a melhoria do meu papel de professora. Também, é neste capítulo que menciono as tarefas e as relações da personagem central, o professor, dentro e fora do contexto escolar, e são incluídos os subcapítulos da “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”. Ainda no terceiro capítulo apresento as preocupações, participações e inquietações de um professor iniciante na procura de uma opinião fundamentada com conhecimentos reais, positivos e progressivos.

Para terminar, apresento a inquietação e maior dificuldade sentida ao longo da PES, sendo que grande parte do meu trabalho buscava melhorar a qualidade da minha instrução e, conseqüentemente, a procura da eficácia pedagógica, objetivo central de todo e qualquer professor e educador.

Este é um processo duradouro que não termina com a PES mas, pelo contrário, delinea novas abrangências e possibilidades após o término do mesmo. Este é o fim do início de uma longa etapa profissional

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais volta ao seu tamanho original”*

Albert Einstein

2.1. PERCURSO AUTOBIOGRÁFICO

Foi no dia 5 de Abril de 1991, na cidade de Penafiel, que o meu percurso se iniciou. Tive uma vida infantil muito ativa e irrequieta, demonstrando ser uma criança simpática, faladora e aberta ao mundo que me rodeava. A infância dividida entre o Porto e Penafiel não me permitiu uma atividade desportiva regular, no entanto, um talento especial para o desporto já se fazia sentir, particularmente pela minha vontade em participar em todos os eventos desportivos que iam surgindo.

Foi por volta dos 12 anos, quando frequentava o sétimo ano na Escola Básica de Paço de Sousa, que o Andebol entrou na minha vida, assumindo-se como uma rampa de lançamento para os restantes desportos. Como atleta federada da Associação Desportiva de Penafiel, cresci, ganhei maturidade, espírito de equipa, responsabilidade e uma enorme paixão pelo desporto, que se manteve até aos dias de hoje, apesar de a equipa ter terminado dois anos depois. Esta curta experiência foi, porém, fundamental para que o “bichinho do desporto” começasse a crescer em mim.

A minha disciplina favorita sempre foi educação física (EF). Era extremamente efusiva e alegre nestas aulas, fomentando o meu sentido de trabalho em equipa e companheirismo, mas não negligenciando a importância de um forte investimento individual. O meu espírito aventureiro, de descoberta, de preocupação com os outros e uma vontade de fazer sempre melhor, teve como grande impulsionador o meu professor de EF do 9º ano, que se constituiu um modelo para mim. Foi precisamente nesta altura que comecei a sentir uma vontade de transmitir conhecimentos, ser treinadora, professora, estar definitivamente ligada ao desporto.

Com a entrada na Escola Secundária de Penafiel foi possível diversificar os desportos e as oportunidades. A minha prática desportiva passou a estar associada ao desporto escolar. Tive a oportunidade de experimentar várias

modalidades, como voleibol, atletismo e natação. Foi uma etapa fervorosa e de muito trabalho, pois um sonho estava a ser construído: a entrada na FADEUP. Não via de forma alguma a possibilidade de ter a minha formação académica em qualquer outra instituição. O sonho tornou-se realidade e a minha entrada na FADEUP representou um marco importantíssimo na minha vida.

Foi com este historial de base que ingressei no ensino superior, com enormes convicções e desejos para o futuro que se avizinhava. Um primeiro ano cheio de exigências e responsabilidades indiciou o duro caminho que me esperava. Com o decorrer dos anos aumentei consideravelmente o meu reportório de conhecimentos, tendo sido necessário um investimento profundo, de modo a adquirir as competências necessárias para vencer com êxito todas as etapas que me foram propostas. Encarei a escolha do Treino Desportivo, especialidade em Voleibol, como uma nova experiência. A vontade de desfolhar novos capítulos, novos temas e novas preocupações fez parte das minhas escolhas e decisões. Tal levou-me por novos trilhos que permitiram a construção de um leque de aprendizagens mais robusto. A minha passagem no segundo ano do curso, como treinadora dos escalões de formação do Castelo da Maia Ginásio Clube foi crucial para a definição da minha orientação profissional. Foi uma casa onde cresci e aprendi com os melhores. Vivenciei o calor profissional, o empenho comum e o êxito do trabalho. Este é um clube que apoia significativamente os treinadores e atletas, não descurando nunca as competências necessárias para uma boa integração, fazendo com que me sentisse parte significativa do processo. Saí da minha zona de conforto ao entrar neste projeto, já que nunca tinha tido a meu cargo a responsabilidade de orientar uma equipa. Depois desta experiência, fui convidada para participar no projeto do gira-volei da FADEUP. Foi com muita alegria e vontade que agarrei esta oportunidade, porque ia assumir funções de treinadora efetiva. Realço o apoio inicial do meu colega Tiago Ribeiro, no âmbito das primeiras orientações didáticas e na gestão da equipa. Neste contexto destaco ainda a experiência desafiante, mas recompensadora que envolveu a responsabilidade do contacto com os pais e a gestão do processo didático-pedagógico.

Outro grande e especial período da minha vida universitária foi o intercâmbio com a Universidade de São Paulo. Foi mote para a abertura de novos horizontes e contacto com realidades distintas, novas formas de pensar e

outras metodologias. A ida para o Brasil envolveu uma foi uma decisão muito ponderada, difícil de superar, já que os meus pais não a apoiavam. Após longas conversas e exposição dos motivos e benefícios desta viagem consegui finalmente a sua aprovação.

Desde sempre senti um enorme desejo de viajar, de conhecer diferentes povos e culturas. O programa Erasmus proporcionou-me tudo isso. De um modo consciente e regrado, escolhi o Brasil por ser um país longínquo, com grande diversidade cultural e pelo valor que o desporto lá representa.

Foi uma experiência que me mudou significativamente. Desde esse momento que dou mais valor ao sentido da amizade pela forma como fui acolhida e acompanhada.

Através de colegas da faculdade pude conhecer a modalidade que iria alterar por completo a minha forma de estar. A bola oval entrou na minha vida há três anos e, desde aí, nunca mais me abandonou. As características do *Rugby Sevens*, bastante distintas de todas as outras modalidades de invasão, iam de encontro à minha identidade. Desde cedo que me evidenciei na equipa universitária, adaptando-me muito facilmente ao modelo de jogo utilizado. Com apenas duas semanas já era titular, tendo sido a melhor marcadora de ensaios da época.

De regresso a Portugal, ingressei no único clube de *rugby* feminino da cidade, o Sport Club do Porto, que se tinha formado recentemente. Rapidamente melhorei competências, passando a assumir um papel importante na equipa. A chamada à seleção nacional foi o concretizar de um sonho que todos os atletas têm: “representar Portugal”. Com uma entrega total no clube e nos treinos da seleção, fui ganhando o respeito daquelas que representavam Portugal há alguns anos, assim como, do selecionador nacional. Não obstante, a chegada à seleção não foi fácil, na medida em que era necessário aprender cada vez mais e aplicar esses mesmos conhecimentos em campo.

Com muito trabalho, dedicação e orgulho, tive a honra de representar Portugal pela primeira vez no Campeonato Europeu Feminino de *Rugby Sevens* (*Women’s Grand Prix Series 2013*). Tal experiência representou um misto de emoções imensuráveis, impossíveis de esquecer e difíceis de expressar. O meu percurso e dedicação ao clube levaram-me a ser escolhida ainda no ano de 2013 para desempenhar as funções de treinadora das camadas jovens do clube e ser

professora num projeto promovido pela Federação Portuguesa de *Rugby* e pela Câmara Municipal do Porto intitulado: “Valorizar os Valores” by EDP gás. Este projeto era dirigido a todos os alunos do quarto ano das EB1 do Porto e tinha como objetivo falar sobre os valores do desporto e ao mesmo tempo apresentar o rugby como uma modalidade em que os valores têm um papel predominante. Neste contexto não deixo de recordar os grandes sorrisos e os diversos momentos de alegria, pautados pela efusividade dos alunos na espera de aprender algo novo e diferente do habitual. As fotografias efémeras das reações gratificantes nos rostos de cada aluno são a recordação mais querida desta prestação. Com estas tarefas pude atentar em aspetos imensamente relevantes como a necessidade de motivar os alunos, procurar o gosto pela prática e o estabelecimento de regras bem definidas. Procurei sempre manter um ambiente favorável à boa prática desportiva, tornando o clima de aprendizagem simples e eficaz.

Em setembro de 2013 voltei a assumir o cargo de treinadora do clube, mas também de professora do projeto “Valorizar os valores”, sabendo que me esperava um ano repleto de dificuldades e desafios, não só pelo EP por que tanto ansiava, mas também pela sucessão de Estágios da Seleção, aliados à possível participação em competições internacionais. Apesar das dificuldades ao nível da gestão de tempo não poderem ser desprezíveis, com um enorme esforço organizacional e a compreensão de todas as partes envolvidas, consegui ser bem-sucedida, não só a nível académico, mas também como treinadora, professora e atleta da nossa Seleção Nacional, que no Campeonato Europeu de 2014 alcançou a melhor classificação de sempre, um 4º lugar, onde me destaquei por ser a melhor marcadora da equipa.

Globalmente, e atentando a todas as variantes aqui expostas, sinto que consegui obter excelentes resultados. Através de todas estas experiências foi possível retirar aprendizagens valiosas que me permitiram transformar numa profissional mais competente e dedicada.

2.2. **À DESCOBERTA DO PAPEL DE “S’TORA”: EXPETATIVAS DO DESAFIO PROFISSIONAL**

“A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita”.

Mahatma Gandhi, 1948

Este foi o ensaio das vontades do “passado”, que tornou “presente” as minhas inquietudes e que “futuramente” sofrerá a passagem para a encenação real. Este foi um caminho longo, lento e difícil, repleto de altos e baixos que me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional.

Antes desta etapa se iniciar, questionei-me acerca da minha escolha. Sabia que o desporto era central na minha vida, mas seria o ensino o caminho a seguir? As dúvidas eram muitas e apenas teriam resposta com a concretização do EP.

Foi inicialmente sentido alguma insegurança e receio, mas repleto de grande expectativa e vontade. Foi mote para o contacto com diversos intervenientes, desde os alunos da minha turma, aos alunos dos meus colegas de estágio, núcleo de estágio (NE) constituído pelos EE, Professora Cooperante (PC) e a Orientadora de Estágio (OE), professores do Grupo de EF, e restante comunidade escolar – pessoal docente e não docente. O contacto com toda a comunidade escolar foi relevante no decurso deste processo.

O EP é um ano de transição, entre o mundo da universidade e o mundo da escola, marcado por um conjunto de ambiguidades de papéis e de relações (Kleinsasser, 1988 citado por Albuquerque et al., 2005), que nos levam a várias contradições e sentimentos de ambivalência, resultando da duplicidade de papéis de professor e de estudante (Albuquerque et al., 2002). Foi necessária a redefinição do papel de aluno, o que melhor conhecemos, levado a cabo por longos anos mas, ao mesmo tempo, a encarnação de um novo papel, o de professora para uma turma e colega de outros professores. Tornando-se necessária a articulação dos conhecimentos e práticas adquiridas à ação de professor. O ensaio final tinha começado.

Inicialmente fui colocada na escola secundária de rio tinto, mas devido a problemas administrativos o NE onde estava inserida encerrou. Face a este facto foi-me possível escolher o NE, pelo que não tive dúvidas em optar pelo NE de

escola básica de rio tinto, já que tinha excelentes referências da PC, dadas por ex-alunos estagiários. Como sempre fiz, queria poder aprender a atuar junto dos melhores. Vim então a integrar um NE que inicialmente era constituído por três elementos.

Foi difícil a adaptação ao “novo” estatuto e às responsabilidades daí decorrentes. As questões da motivação, do controlo e da condução da turma eram temas que me inquietavam. Mas com o apoio e os conselhos da PC e NE foi possível ultrapassar com naturalidade essas dificuldades.

Postos de parte os “medos” iniciais, fui para o estágio com pensamentos positivos, preparada para novos patamares de conhecimentos e experiências, prevendo um ano repleto de trabalho. Apesar de ter alguma experiência na docência de Educação Física no 1º ciclo, encontrando-me à data a lecionar aulas de *Tag Rugby*, inseridas no projeto “valorizar os valores”, tinha consciência que eram várias as lacunas na minha conduta que tinha de trabalhar e melhorar. O controlo e a gestão da turma foram aspetos cruciais e primordiais a melhorar, promovendo um processo de ensino-aprendizagem (EA) o mais eficaz possível. Outro aspeto que tive que melhorar foi o planeamento das aulas, procurando uma otimização do tempo de aula e de aprendizagem. No ano transato, durante a prática pedagógica nas aulas de didática específica, estas tarefas eram da responsabilidade do grupo, sendo mais fácil o seu controlo. Este ano tive que controlar a turma, gerir o tempo do exercício e da aula, emitir os *feedbacks* (FB), numa multiplicidade de tarefas que dificultam significativamente a docência.

Como treinadora e atleta prezo, indubitavelmente, uma cultura de dedicação, empenho, sacrifício e regras. Esta cultura, forçosamente, tem de se adaptar à escola visto que, muito dificilmente, os alunos apresentam as mesmas características e interesses que os atletas.

Da “minha” turma esperava grandes desafios. Como tantos outros EE, esperava encontrar uma turma empenhada e homogénea, mas a realidade foi muito diferente já que desde o início do ano letivo a turma apresentou um comportamento inadequado, prejudicando seriamente o processo ensino/aprendizagem. Foram alunos difíceis, com contextos familiares muito complicados.

O lema do dia era vencer pequenas lutas para mais tarde ganhar algo mais, para a aula ou semana seguinte. Tive a oportunidade de trabalhar com um aluno

com autismo ligeiro e outros dois alunos, com necessidades educativas especiais (NEE), revelando problemas de compreensão e de desenvolvimento, mas que foram integradas com normalidade, consequência dos ajustes realizados no processo de ensino. Relativamente ao aluno com autismo ligeiro tornava-se necessário uma explicação dos exercícios mais cuidada e repetitiva, auxiliada por uma adaptação mais simples dos exercícios realizados. Este aluno mostrou-se muito dedicado e aplicado, tornando-se para mim um desafio realizar um trabalho sensível e adequado à sua condição. Os outros alunos de NEE mostraram-se pouco empenhados, revelando uma atitude, por vezes, alheia à minha ação enquanto formadora e professora. Demonstraram comportamentos menos próprios e, por vezes, intransigentes durante as aulas o que me dificultou o controlo e gestão da turma. Todos eles necessitaram de adequações a nível da avaliação teórica, de modo a terem a oportunidade de serem bem-sucedidos, proporcionando a mesma oportunidade a todos tendo em conta as suas dificuldades e capacidades cognitivas. No geral, a turma mostrou-se complexa com elevadas dificuldades motoras e cognitivas. Apesar de ter diversificado os exercícios e a minha postura perante as adversidades e individualidades dos alunos, ter sido entusiasmante, foi muito difícil manter o interesse e o controlo da turma.

No que concerne ao NE, o facto de não conhecer nenhum dos meus colegas, tornou-me um pouco apreensiva, no entanto a minha primeira impressão foi positiva, com um bom ambiente de trabalho. O NE representa um grupo de professores que favorecia a partilha de experiências, a resolução de problemas e dificuldades discutindo as melhores estratégias e possibilidades. Num ambiente harmonioso foi inicialmente possível discutir, debater, trabalhar e ultrapassar os mais diversos obstáculos. Contudo, ao longo do ano, as situações de trabalho em grupo foram raras, devido aos afazeres profissionais individuais de cada um, dificultando o relacionamento e trabalho coletivo. Deveríamos ter sido mais pró-ativos e conscientes das obrigações e tarefas a desenvolver ao longo de todo o ano.

Todo este processo do NE foi avaliado por duas professoras, a PC Felismina Pereira e, a OE Luísa Estriga. Estas assumem-se como um profissional ativo, que coloca objetivos ao EE, em busca de informação dos

alunos e do currículo no contexto dos objetivos (Vila, 1988 citado por Albuquerque, 2003).

Relativamente à PC, as expectativas eram altas e muito positivas. Esta tem um caráter presencial enquanto a segunda medeia a relação com a faculdade numa ação mais formal. A transmissão de calma, conhecimento e a partilha de conhecimentos foi antecipadora de um ano cheio de oportunidades e de saberes a digerir. Foi uma pessoa atenta, presente e constantemente disponível para tudo o que precisássemos. Deu-nos sempre liberdade para experimentar todas as possibilidades e soluções mantendo uma postura observadora, mas aventureira simultaneamente. Desta forma, perante muitas dúvidas, argumentava que devemos “arriscar, experimentar, e só assim sabíamos se corria bem ou mal”. Foi ao longo de todo o estágio uma pessoa cuidada com os pormenores, não lhe escapando nenhum detalhe. As questões sabiamente apresentadas pela PC foram fundamentais neste processo. A pertinência, a sua capacidade motivacional para enfrentarmos desafios, o seu comportamento incentivador, a sua capacidade para nos por a refletir, a sua amizade e permanente disponibilidade foram as suas principais características. Esta postura de *descoberta guiada* promoveu em mim uma aprendizagem mais individual e objetiva, focando os meus erros, dificuldades e sucessos.

A OE responde prioritariamente às questões académicas, no entanto, foi no início do ano uma pessoa sempre disponível que nos auxiliou nas tarefas relativas ao estudo, planificação e organização do mesmo, assim como na utilização do *software Endnote*. As suas observâncias, durante as aulas foram tidas em conta e analisadas com cuidado. No entanto, com o decorrer do ano letivo e devido aos seus imensos afazeres académicos, teve algumas dificuldades no acompanhamento dos EE.

Estes professores são vistos como guias que orientam, amigos que escutam, líderes e modelos que dirigem, facilitadores e organizadores das experiências vividas como nos conta (Albuquerque et al., 2005).

No que diz respeito ao Grupo de EF demonstrou ser um grupo muito heterogêneo. Existiam professores com uma larga experiência profissional pertencendo ao grupo de professores do quadro de escola, e professores jovens, com bastante menos anos de ensino, mas que demonstram competência e paixão pela profissão. Deste grupo obtive partilha de experiência, apoio e

valorização em relação às competências, decisões e atividades que realizamos. Foi um ano difícil, com muitas mudanças e intervenientes que ditaram a alteração drástica das competências e intenções na disciplina de EF. A recente colocação da disciplina de EF no ensino secundário, num patamar de valor inferior a outras disciplinas, provocou um forte descontentamento em todos os professores do grupo no entanto este não esmoreceu tendo-se entregado ao trabalho com muita dedicação. Com o início das obras de reformulação do pavilhão gimnodesportivo em maio, vimo-nos obrigados a apetrechar-nos de recursos didáticos na tentativa de dinamizar alguns temas interessantes e que abrangessem os conteúdos programáticos. Foi bom ver a entreatajuda e espírito de equipa deste grupo na tentativa de encontrar os melhores recursos para todas as turmas e a rentabilização das poucas salas disponíveis.

Como balanço final, posso afirmar que todo este processo mereceu um importante destaque na minha vida. Foi um caminho com alguns desvios e modificações, com encontros inesperados, com tristezas e alegrias, que me mudaram e fizeram crescer.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL E LEGAL DA ESCOLA ENQUANTO LOCAL FORMADOR

O modelo do EP preconizado pela FADEUP está delimitado pelas Normas Orientadoras, pelo Regulamento Unidade Curricular EP e pelo Documento da Avaliação Prática Supervisionada. De acordo com o Artigo 1º do referido Regulamento, o EP e o relatório de estágio regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e funcionamento do EP consideram os princípios decorrentes das orientações legais, nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Estes têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física². O artigo de 24 de março procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) relativas ao novo modelo de organização do ensino superior (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2006). O artigo de 22 de fevereiro define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio, circunscrevendo também que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente. A LBSE constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino, assim como para regulamentação relativa à formação dos professores (Cunha, 2012).

Segundo os documentos das Normas Orientadoras e do Regulamento do EP da FADEUP¹, o principal objetivo deste projeto de formação visa a formação do professor como um agente reflexivo que analise, reflita e saiba justificar as suas ações. Estas são exercidas em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes. O processo de EA apresenta uma natureza complexa, unitária e integral, entendendo o Estágio

² “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-14.

como “projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”³. Este é o culminar de um processo de formação, o fim de um processo de ensino de qualidade para o início do processo do “Professor Profissional”. O estágio complementa a estratégia de profissionalização do processo de EA.

O EP, relativamente ao enquadramento institucional, está inserido no 2º Ciclo de Estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, especificamente nos terceiro e quarto semestres deste ciclo de estudos. Rege-se pelas normas da FADEUP, constantes no Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da UP, no Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física, além de se reger pela legislação específica relativa à Habilitação Profissional para a Docência, como já foi referido.

Este estágio pretende a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão¹. Sendo assim, apresenta uma dualidade na sua atuação: “adequar-se ao novo estatuto do EE e manter o fundamental do modelo do EP da FADEUP¹. Como o mesmo documento apresenta, o EP contempla três áreas de desempenho:

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

Área 2 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”

Área 3 – “Desenvolvimento Profissional”

A área primeira “engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Tem como objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”¹. A área 2 diz respeito às atividades não letivas que visam a integração na comunidade escolar e que

¹ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-14.

contribuam para o conhecimento do meio regional e local da escola cooperante e exploração da mesma e do meio. Esta tem como objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora”¹. E, por último, a terceira área aglomera as atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional. Objetiva a perceção da necessidade do desenvolvimento profissional partindo da investigação, reflexão e ação.

3.2. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL

Este subcapítulo pretende discorrer acerca das instituições envolvidas neste estágio profissional. Importa, então, perceber o contexto em que estive integrada, especificamente a cidade (oportunidades, expectativas, constrangimentos), a cultura da escola, a comunidade escolar e os alunos. Torna-se claro a necessidade e importância da caracterização do contexto, sendo esta uma das primeiras tarefas a realizar.

3.2.1. O MUNDO DA ESCOLA E DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O meio escolar é um meio de desenvolvimento pessoal, definido por uma organização social. Esta tem uma identidade própria e singular, visando os melhores métodos e resultados educativos. Toda a instituição apresenta uma cultura que assenta em determinados padrões bases, e desenvolvidos ao longo do tempo. O mundo da escola é o resultado das partes intervenientes, demonstrando a sua capacidade dinâmica e adaptativa à realidade social. Neste contexto, tive que me adaptar as particularidades da escola, perceber as condições em que a prática se iria desenvolver, como por exemplo as instalações e o tipo de alunos. Só através desta interação de características é possível avaliar e desencadear um ambiente de aprendizagem mais favorável.

A disciplina de EF, dentro da estrutura organizacional da escola, está inserida no Departamento Curricular de Expressões e Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Tecnologias da Informação e Comunicação, Música,

Educação Visual e Educação Tecnológica. Este grupo de disciplinas reunia-se periodicamente para definir, planejar, organizar e reajustar o processo ensino/aprendizagem.

Dentro deste departamento existem, ainda, assuntos específicos para resolver no âmbito da disciplina. Para isso realizamos as reuniões de grupo de EF, onde todos os professores de EF de segundo e terceiro ciclo se reúnem. O grupo de EF era constituído por um total de onze professores, sete a tempo integral, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino e ainda quatro EE, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. É um grupo muito heterogéneo com uma experiência muito diversificada. Através do diálogo das suas experiências, aprendi a utilizar a capacidade de filtrar o melhor de cada interveniente, para que pudesse (re)construir a minha identidade profissional e para que fosse um ano repleto de aprendizagens significativas.

3.2.2. AVERT – OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO

Foi na cidade de rio tinto que o meu EP decorreu. Num local que desconhecia, no conselho de Gondomar, estava a escola básica 2/3 de rio tinto, sede do agrupamento vertical de escolas de Rio Tinto. O agrupamento é composto por doze escolas, sendo cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1º ciclo e uma escola do 2º e 3º ciclos, sendo esta ultima a escola sede. Para além da oferta das escolas o agrupamento fornece ainda cursos para adultos.

A nível desportivo é uma cidade bastante ativa, com muitas coletividades e associações. Abarca um parque da cidade, uma piscina municipal e vários ginásios. Há semelhança do resto do país e do mundo, os desportos rei são o futebol e o futsal, devido ao número alargado de associações e clubes existentes.

No que diz respeito à escola cooperante convém referir que foi a primeira a ser construída no conselho, destacando-se como uma escola de referência para a cidade. A comunidade escolar, no caso particular da escola sede, alberga 937 alunos, 46,9% do sexo feminino e 53,1% do sexo masculino (Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, 2012).

O grupo de alunos era bastante heterogéneo relativamente às capacidades motoras, e com a análise do meio envolvente foi possível determinar que a classe predominante era a média-baixa.

A escola sempre possuiu condições condignas e adequadas às necessidades dos alunos, com vários blocos de salas, vários equipamentos, recreios amplos e um pavilhão gimnodesportivo. Contudo, foi submetida a uma requalificação, integrado no plano de remodelação de escolas. Toda a estrutura física foi alterada, estando neste momento a ser reestruturado o pavilhão gimnodesportivo.

Atualmente a escola é constituída por um único edifício onde se encontram todos os serviços e se lecionam todas as aulas, com a exceção das de EF. Possui diversos espaços comuns, como sala de aulas, salas de reuniões, gabinetes de trabalho, salas de professores/diretores de turma, sala da direção, salas de música e de TIC, cantina, sala de alunos, biblioteca escolar/centro de recursos, recreio, polivalente e parque de estacionamento.

As obras realizadas ficaram aquém do aceitável. Há janelas que cedem ferindo alunos, portas que não fecham, diversas fissuras nas paredes, demonstrando efetivamente que, apesar da sua beleza exterior, são muitos os defeitos detetados. Alguns materiais e equipamentos não estão montados no seu devido lugar, impossibilitando a utilização e exploração máxima das suas potencialidades, dificultando ou inibindo o trabalho dos professores. Alguns materiais apresentam mesmo algum desgaste prematuro.

As dimensões atuais do pavilhão permitem a realização de jogos oficiais, de andebol e futsal. Este pode ser dividido em três partes, permitindo a permanência de três turmas em simultâneo. O espaço exterior é de alcatrão, apresentando as dimensões de um campo de futsal/andebol com marcações para campos de futsal, andebol e basquetebol. Em torno do campo existe uma pista de atletismo com cinco corredores, e uma caixa de areia, com dois corredores de corrida, em dois dos lados distintos da caixa. Devido às obras de remodelação da escola foram retiradas as balizas e as tabelas de basquetebol, ficando as linhas delimitadoras do pavimento pouco visíveis. Estes factos dificultaram o trabalho no referido campo, sendo necessário demarcar os limites com material de EF, durante as aulas.

A escola apresenta uma boa quantidade e diversidade de material, tendo todos os materiais necessários para abordagem das diferentes modalidades. Os professores ainda contam com a ajuda de um funcionário para a arrumação e disponibilização do material.

A requalificação do pavilhão gimnodesportivo, iniciada em maio, alterou o planeamento da EF, deixando de haver aulas práticas, que foram substituídas por aulas teóricas, já que não existiam balneários de apoio. O NE, para combater a inexistência de aulas práticas, desenvolveu algumas atividades no exterior, nomeadamente provas de orientação e de geocaching. As atividades desportivas previstas para o final do ano foram alteradas, devido às dificuldades materiais.

A escola promoveu alguns núcleos que permitiram o aumento da diversidade e o acesso da comunidade às atividades da escola. Importa referir que os EE tiveram a seu encargo a dinamização de dois clubes, designadamente o Clube de Futsal Masculino e o Clube de Dança (*“Black and White”*). Com as obras no pavilhão gimnodesportivo foi obrigatório terminar com a dinamização do Clube de Futsal, devido à falta de espaço. Por outro lado, o Clube de Dança manteve-se em funcionamento, adaptando-se aos espaços disponíveis. Apesar das diversas contrariedades as meninas não esmoreceram, continuando a trabalhar com o objetivo de “brilhar” na exibição realizada na semana do AVERT.

3.2.3. A “MINHA” TURMA

Chegado o dia primeiro deste processo, foi necessário proceder à atribuição das turmas aos EE, sendo as mesmas atribuídas de um modo aleatório. Todos desconhecíamos as turmas e a escola, com exceção da colega estagiária Ana Catarina, que já havia frequentado a referida escola durante o seu percurso escolar.

Foi-me atribuído o 7.º E. Uma turma desconhecida da PC, pois nunca tinha trabalhado com a mesma. Para obter mais informações da turma tive como base o questionário entregue pelo DT dirigido aos alunos e aos encarregados de educação. Como complemento elaborei, também, um questionário dirigido para a disciplina de EF. Através do cruzamento dos dados de ambos os questionários foi possível estudar aprofundadamente o perfil de cada aluno e o perfil geral da turma.

A turma era constituída inicialmente por vinte alunos. Contudo, com a saída de dois alunos ficou com dezoito alunos no total, sendo oito do sexo feminino e dez do sexo masculino. A maioria dos alunos tinha doze anos de idade, no

entanto, como havia alunos mais velhos (por retenção), a média de idades era de treze anos.

O número de alunos da turma era, relativamente, reduzido devido aos três alunos com NEE, integrados na educação especial. Um destes alunos, o “António”⁴ apresentava um quadro de autismo, demonstrando dificuldades ao nível da leitura e interpretação de textos, com maior grau de complexidade e nas situações de aprendizagem, que exijam maior recurso ao raciocínio abstrato. Por estes motivos beneficiou de apoio pedagógico personalizado, de adequações curriculares individuais e de uma avaliação adaptada. Possuía um currículo especial e individual e frequentou somente determinadas disciplinas. O outro aluno, Manuel apresentava uma perturbação da comunicação (do foro fonológico - dislexia) e hiperatividade com défice de atenção. Apresentava dificuldades na leitura, escrita e cálculo, bem como um forte défice de atenção e motivação. Ao nível da EF não apresentava cuidados muito específicos. Por último, a Ana ostentava um diagnóstico de atraso geral de desenvolvimento com problemas de compreensão, articulação e memorização beneficiando de medidas educativas especiais. Ao nível de EF foi necessário uma atenção especial na sua execução, ajudando mais ativamente a sua ação.

Em relação ao ano transato, existia uma elevada taxa de alunos retidos (60%), pelo menos uma vez, mostrando um aproveitamento escolar e um trabalho de fraca qualidade. A maioria da turma demonstrou, no ano transato, enormes dificuldades nas disciplinas de matemática (MAT), história (H), língua portuguesa (LP) e ciências físico-químicas (CFQ). Houve a necessidade de elaborar um plano de atividades de acompanhamento pedagógico (PAAP) para 10 alunos (50%), como também houve a necessidade de 1 aluno beneficiar de tutoria com o objetivo de melhorar o comportamento e desempenho escolar. O desempenho da turma enquadrava-se no nível 3.

Quando questionados acerca da frequência de estudo semanal, a maioria da turma, 60% (doze) dos alunos refere “estudar diariamente”, 25% (cinco alunos) “estuda apenas nas vésperas dos testes” e 15% (três) “raramente”. Relativamente ao cumprimento dos trabalhos de casa, 70% da turma afirma realizar “sempre”, enquanto os restantes 30% declara “às vezes”. Ainda em

⁴ Todos os nomes dos alunos utilizados são nomes fictícios

relação ao estudo autónomo dos alunos, importa referir que apenas 6 alunos (30%) beneficiaram de apoio extracurricular, através de uma sala de estudo ou ATL. Estes dados antecipavam uma turma pouco dedicada, pouco motivada e desinteressada. Faziam ainda antecipar ainda uma turma pouco cumpridora e com um volume elevado de dificuldades.

Relativamente ao comportamento da turma, no ano transato, 4 alunos tiveram problemas disciplinares e 3 foram alvo de procedimento disciplinar. Constatei, também, que existiam alguns alunos complicados, que careciam de uma atenção redobrada para impedir ou, pelo menos, diminuir a ocorrência de determinados problemas.

Os EE assumem uma grande responsabilidade no sucesso escolar. As relações entre a escola e a família devem ter como supostos ideais e comuns a divisão do trabalho de educação das crianças e jovens, pois envolvem expectativas comuns (Carvalho, 2004). Os alunos com um acompanhamento ativo dos EE sentem um maior apoio e, certamente, terão maiores hipóteses de sucesso. Assim, importa caracterizar também os EE dos educandos e alunos deste longo processo. Em relação à sua participação na escola, todos eles costumavam frequentar a escola, sendo que 12 compareciam sempre que necessário, enquanto os restantes 8 compareciam quando chamados pelo diretor de turma (DT) ou pela direção. Apenas 4 dos EE costumava participar nas atividades desenvolvidas pela escola. Um número muito baixo que representa a pouca disponibilidade para assistir e/ou participar nas ações e atividades desenvolvidas pelos seus educandos no local onde passa mais tempo da sua vida – a escola (da vida). No que diz respeito aos apoios económicos, 50% da turma beneficia de apoio de serviços de ação social escolar (SASE), sendo que a 30% foi atribuído o “escalão a”, e às restantes 20% o “escalão b”. Podemos enquadrar assim os alunos num nível socioeconómico médio-baixo.

Em relação ao contexto familiar dos educandos, percebemos que a maioria dos EE eram mães com 73%, sendo 23% pais e 4% avós. No que respeita aos familiares com quem os alunos viviam, catorze dos alunos (74%) viviam com o pai e a mãe, quatro viviam apenas com a mãe (21%) e um aluno vivia com os avós. As idades dos pais estavam compreendidas entre os 33 e 51 anos, apresentando uma média de 44 anos dos pais e 41 anos das mães.

No que compete à formação dos encarregados de educação, de forma geral, as habilitações literárias situavam-se entre o 1º ciclo e o ensino secundário, não existindo ninguém com habilitações literárias correspondentes ao ensino superior. Assim percebemos que os seus estudos são reduzidos centrando-se no 2º e 3º ciclo.

No que respeita à situação profissional, 75% dos EE estavam empregados, 18% estavam desempregados e 7% estavam reformados.

Por fim, os alunos responderam às suas preferências relativamente à disciplina de EF. Toda a turma afirma gostar de EF, uns mais que outros, como era de esperar. Com estes indicadores pareceu-nos existir bons níveis de motivação e pro-atividade. Os alunos testemunharam que a modalidade preferida era o futebol (com 32%) seguindo-se a patinagem (com 16%) e por fim o ténis, (com 12%). De salientar que estas duas últimas modalidades não foram abordados durante o ano letivo anterior. As modalidades que os alunos são a ginástica e o atletismo, ambas com carácter obrigatório no programa escolar do sétimo ano.

Cerca de 68% da turma pratica desporto com regularidade, como atividade extracurricular, incluindo futebol, futsal, ténis de mesa, ginástica artística, surf, natação, ballet e dança. Por ser treinadora, consegui captar alguns alunos para a prática regular de *rugby*. Estimular o gosto pela prática desportiva era, também, um dos meus objetivos que foi concretizado. Através desta estratégia foi possível “negociar” com os alunos e retirar vantagens da melhoria de comportamento e atitude.

A última questão visava entender as aspirações académicas, tendo observado que metade da turma pretende completar a escolaridade obrigatória, enquanto a outra metade pretende concluir um curso superior.

Este estudo permitiu conhecer o historial desportivo, médico e escolar dos alunos, estabelecendo importantes parâmetros para um planeamento mais refletido.

4. AS VIVÊNCIAS DE UM ANO ESPECIAL

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos vivendo naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo através da magia da nossa palavra. Assim, o professor não morre nunca...”

(Alves, 2000)

O EP foi um ano especial pelas diversas oportunidades de aprendizagem, de conquistas e adversidades. De forma integral e progressiva foi possível interpretar a função de um professor, em contexto real. Nesta ação pude empregar todos os conhecimentos teóricos/práticos, dos últimos quatro anos de formação acadêmica.

Neste capítulo desenvolvi a ação reflexiva que me permitiu uma consideração ativa, persistente e cuidadosa da ação praticada neste último ano, os motivos que a justificam e as consequências que conduzem (Zeichner, 1993 citado por Albuquerque, 2003).

Esta foi, sem dúvida, a etapa mais marcante na minha vida profissional.

4.1. O INÍCIO DA CAMINHADA

Foi no primeiro dia de setembro, com enorme alarido e confusão, na FADEUP, que todos os futuros professores iniciantes foram incumbidos, alertados e apresentados às novas tarefas e desafios do ano que se seguia. A professora Paula Batista (coordenadora do EP) alerta a necessidade de calma e tranquilidade para o início da referida reunião. O histerismo, a azáfama, e as conversas eram altas e intermináveis. Após da obrigatória e inevitável chamada de atenção, pois a ansiedade e curiosidade era muita, a professora enquadrou todas as atividades do EP, referentes ao ano letivo 2013/2014. Concomitantemente facultou-nos a calendarização das atividades, o documento de avaliação da prática de ensino supervisionada, as normas orientadoras e o regulamento do EP. Avizinhava-se um início de caminhada atribulado onde a exigência de analisar alguns documentos essenciais revia-se como uma ação primordial.

A primeira de muitas reuniões escolares, para um bom planeamento e uma adaptação progressiva à nova realidade profissional, começou cedo. Foi na reunião geral que conhecemos todos os docentes da escola de acolhimento. Conheci as pessoas mais próximas e ativas ao longo de todo o ano, o meu NE e a minha PC. Estava curiosa para conhecer tudo. Um ambiente diferente, com novas oportunidades e responsabilidades começava.

A PC fez uma pequena visita guiada à escola, onde conhecemos alguns dos nossos futuros colegas. Tivemos a oportunidade de conhecer a diretora da escola, que nos recebeu muito bem, desejando-nos um ano repleto de aprendizagens e desafios. Percebemos que deveríamos objetivar algumas reformulações que melhorassem o ano letivo, nos mais diversos sentidos: financeiro, organizacional, pedagógico e social. Posteriormente tivemos a nossa primeira reunião com a PC, que nos recomendou alguns procedimentos iniciais como: a análise do programa letivo a leitura das normas orientadoras, dando ainda alguns conselhos que advêm da sua própria experiência. Foram atribuídas as turmas constituintes do NE, assim como, foram transmitidas as primeiras impressões dos alunos. Tivemos uma agradável e descontraída conversa acerca dos colegas de profissão e da disciplina, sentindo-se um entusiasmo no discurso perante o positivo ambiente de aprendizagem e de trabalho presente na escola. A realidade social e relacional da escola mostrou-se bastante recetiva, algo que foi, ao nível pessoal, muito importante para mim, e que me fez concordar com Flores & Day (2006, p. 220) que consideram que “o contexto escolar e as experiências pessoais durante a formação estão identificados como variáveis importantes a ter em conta na avaliação das primeiras práticas de ensino.”

Tivemos, também, a oportunidade de estabelecer as regras necessárias durante este longo processo de EA. Ficou definido que deveríamos entregar os planos de aula até ao domingo que antecede cada semana letiva. Na entrega de cada plano de aula devíamos anexar a reflexão da aula lecionada anteriormente. Neste contexto, foi-nos apresentado um novo modelo de plano de aula, para uma planificação mais específica, clara e objetiva. Pessoalmente, nunca tinha trabalhado com aquele modelo de documento, mas de facto, o mesmo mostrou-se realmente eficaz quando procurava saber exatamente o objetivo de cada aula. Seguidamente foram-nos apresentadas as atividades desportivas a desenvolver ao longo do ano e a necessidade de colaborar com o jornal “virar a página”, em

todos os períodos. Por último, foram-nos dadas informações institucionais com o propósito de termos acesso à plataforma *moodle* e rede interna da escola.

Foi uma agradável primeira impressão desta longa caminhada. Muito trabalho nos esperava, e com os aconselhamentos certos e a dose equilibrada de tentativa-erro, estava certa de que íamos aprender a ser professores. A confiança, abertura e disponibilidade concedidas pela PC foram reconfortantes, sendo possível criar uma ligação não só com alguns professores, mas também com a comunidade educativa não docente, o que me fez sentir como parte integrante da comunidade escolar.

O primeiro passo desta caminhada, enquanto tutora de uma turma, foi efetuado com uma turma de 6.º de escolaridade, tendo tido a oportunidade de substituir um professor. Devo confessar, que este foi um tremendo e feliz acontecimento que me avivou o gosto pela profissão. Apesar de todas as dúvidas e inquietudes iniciais, perante a escolha deste mestrado, obtive uma brutal alegria na dinamização daquela aula. Para corroborar este início de ano letivo, relembro a minha primeira reflexão como professora estagiária:

“Foi precisamente numa aula de substituição que me apercebi de algumas das verdadeiras razões pelo qual escolhi este mestrado, apesar de ter sido muito conturbada essa mesma decisão. Ainda hoje, penso e reflito a razão que me levou a escolher este caminho. A razão que mais pesou foi o facto de ficar com mais uma opção aberta na panóplia de escolhas e possibilidades da nossa profissão. Mas são situações e pedacinhos do dia-a-dia como aquela aula que nos dão uma lufada de ar fresco e nos (re)direciona para o caminho e trilhas certas. Os alunos fascinaram-me pela sua inocência, pela sua dádiva e graça que demonstram quando se sentem motivados e percebem que, naquele momento, são felizes e estão a divertir-se porque são importantes para alguém. Adorei o facto de gostarem de mim, de os conseguir cativar e, reciprocamente, conseguirem cativar-me também criando um ciclo virtuoso.”

Reflexão da aula nº 1 (17/09/2013) – UD de Basquetebol

Estava dado o início de um vigoroso e importante passo na formação inicial e profissional. Estava pronta para ver o sorriso do porteiro, primeira pessoa que se encontrava na escola, os funcionários da entrada e os professores que trabalhavam na respetiva sala. Era agradável assistir ao ambiente positivo. O

gosto de ouvir “senhora doutora” e “colega” foi estranho até perceber que faz parte desta nova realidade.

4.2. CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DO ENSINO

“Toda a atividade que se apresenta como sendo organizada deve orientar-se por princípios, objetivos e metodologias claramente definidas, dependendo o bom ou mau funcionamento de todo o processo do grau de concretização dos mesmos.”

(Leith, 1992 citado por Mesquita, 2005b, p. 36).

A conceção e planeamento são os elos de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e à sua realização prática (Bento, 2003). O programa de EF é o documento primordial que conduz a uma sequência de documentos e materiais orientadores que auxiliam o professor a operacionalizar a exigências centrais e, ao mesmo tempo, as situações locais e contextuais da escola. Mais especificamente, os documentos integrantes da escola, como o projeto educativo do agrupamento (PEA), o projeto curricular, o regulamento interno (RI) da escola, o RI da disciplina e plano anual de atividades (PAA), foram merecedores de uma cuidada análise. De facto, foi possível perceber que a articulação destas planificações potencia o sucesso do processo de ensino.

Ao nível central, a análise foi algo superficial uma vez que o programa já tinha sido analisado pelo grupo de EF para a elaboração do planeamento anual, que é o documento modelo de orientação da nossa ação. Nesse planeamento, foram tomadas medidas para que a adaptação dos conteúdos protocolados pelo Ministério da Educação servisse o propósito duma valorização educativa da atividade física, adaptada à realidade social, garantindo a formação multifacetada e harmoniosa dos alunos.

Ao nível micro foi possível perceber os princípios, objetivos de aprendizagem, estratégias, tempo e as metas de avaliação delineados pela instituição e grupo de EF para cada modalidade. Adicionalmente foi ainda possível perceber todo o funcionamento da escola, auxiliando a minha organização metodológica e pedagógica. Estes documentos possibilitaram uma equidade programática, precavendo algumas prováveis incongruências entre os

vários anos letivos e discrepâncias entre os diferentes professores. Todavia, devido a alterações injustificadas e inesperadas existiram algumas ocasiões que tive que adaptar a minha aula por falta de material, como se pode constatar no seguinte excerto:

“Aconteceu um imprevisto logo no início da aula. A professora da outra turma também estava a dar a mesma modalidade sendo necessário dividir as raquetas e volantes pelas duas turmas.”

Reflexão de aula nº 11 (22/10/2013) – UD de Badminton

Estas análises tornaram-se imprescindíveis na medida em que, me possibilitaram uma atuação sempre dentro das conformidades estabelecidas, apesar de existirem imprevistos.

A apropriação e análise do contexto sociocultural da escola revelaram-se cruciais, na medida em que eu, particularmente desconhecia o local envolvente à instituição. A caracterização da escola foi elaborada com o apoio crucial do reformulado PEA. Com este documento percebi, claramente, os objetivos e organização do agrupamento, como a autonomia que as escolas têm. Caracterizar a comunidade educativa e os serviços atuais, com a recente reformulação do documento, foi uma enorme ajuda na perceção e caracterização da instituição e na minha ação docente, confirmando-se que o PEA “assume utilidade na exata medida em que apetrecha o indivíduo como agente de mudança” (Carneiro, 2001 citado por Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, 2012).

Outra tarefa essencial que realizei foi a caracterização da minha turma através de questionário (como já foi descrito anteriormente), que abrangeu os mais diversos temas com o intuito de enquadrar e aprofundar o perfil geral da turma.

Após o cumprimento destas formalidades, descritas anteriormente, foram reunidas as condições para o delineamento de um plano de trabalho. Esse plano, mais especificamente, o Projeto de Formação Individual foi realizado nos primeiros meses de estágio. Este consiste num documento primário, de carácter individual, que tem como ponto de partida a perceção que cada EE tem do seu estado atual (conhecimentos, capacidades, atuações, dificuldades), fundamentada na autoavaliação e na interpretação das exigências expetáveis

com os objetivos do EP. Este foi um guião do processo de formação, um instrumento orientador da própria formação que permite potenciar as capacidades e suprir as dificuldades e lacunas do EE, rentabilizando os recursos disponíveis no contexto de estágio. Esta última tarefa, desta fase inicial, revelou-se fundamental para que pudesse organizar todo o planeamento futuro, já que para um ensino progressivo e lógico são fundamentais vários momentos e níveis de planeamento. Neste sentido, Bento (2003, p. 7) refere a necessidade de existir uma preparação ao nível das tarefas, sob o ponto de visto do plano anual, plano periódico, plano de ciclo ou unidade didática (UD) e plano de aula (PA). O anteriormente citado autor defende, inclusivamente, que os diversos planos são inter-relacionados e entendidos como etapas intermédias e necessárias na conceção e melhoria da qualidade não só da realização do ensino, mas também da nossa ação pedagógica.

4.2.1. PLANO ANUAL

O plano anual consiste no planeamento macro de todo o processo de EA procurando dar resposta à planificação geral e específica que apenas o professor pode efetuar.

A planificação anual da turma foi construída no início do ano letivo, por cada um dos EE. As principais orientações para a elaboração deste documento foram as atividades contempladas no PAA e o conteúdo programático definido pelo grupo de EF. O documento basilar foi desenvolvido pelo grupo de EF, para todos os anos de escolaridade, contendo as modalidades e os conteúdos programáticos a lecionar para cada período.

Com a reformulação do tempo letivo das aulas de EF, a carga horária definida para o corrente ano letivo foi 135 minutos semanais, com uma distribuição de 3 blocos de 45 minutos, desejavelmente em dias não consecutivos. Contudo, O NE considerou que seria vantajoso associar duas aulas numa só, possibilitando uma aula de 100 minutos, o que totalizava um bloco de 100 e outro de 50 minutos. Com o facto de ter um intervalo entre aulas, em conversa com a PC ficou definido que os alunos teriam mais tempo no final para tomar banho, para compensar o tempo de intervalo utilizado para a aula.

Com estes pressupostos fui incumbida de realizar o planeamento, que ficou dividido em três grandes planificações: o plano anual geral, o plano anual

específico e o plano de atividades da turma. O primeiro apresentava uma síntese completa das modalidades por período, com os respetivos conteúdos e aulas previstas, assim como, os instrumentos de avaliação e as aulas dedicadas às avaliações teóricas e práticas. O segundo documento auxiliava o professor sob o ponto de vista cronológico, isto é, permitindo ter a noção exata do dia e mês, número de aula e da UD de cada modalidade a abordar. O terceiro apresentava as competências específicas e as atividades ou estratégias previstas de cada conteúdo programático.

Eram documentos pessoais que auxiliaram a estipulação do número de aulas e a esquematização e sequência cronológica dos conteúdos ao longo do ano letivo. Todos eles esquematizaram e operacionalizaram a informação fulcral na perspetiva do professor, tendo em conta os espaços e materiais para que não fossem lecionadas modalidades similares, por vários professores, em simultâneo. O equilíbrio do número de aulas por modalidade foi necessário para que se rentabilizasse da melhor forma o tempo disponível. Um exemplo do referido anteriormente, foi a lecionação alternada da modalidade de ginástica e de atletismo (vertente de técnica de corrida e velocidade), sendo a ginástica desenvolvida nas aulas de 100 minutos enquanto as aulas de 50 minutos eram destinadas à lecionação do atletismo.

“Este método permite que o atletismo, uma modalidade muito técnica e um pouco desmotivante, seja maximizada e se torne mais dinâmica visto que aparece em aulas mais curtas. Em relação à Ginástica, o facto de ser enorme a necessidade de mobilização de material fez-me optar por lecionar, maioritariamente, nas aulas de 100 minutos.”

Plano anual específico de EF – outubro de 2013

Para que fossem encontradas estas estratégias, considero que foi fundamental todo o percurso de preparação, ao nível teórico, na Faculdade, uma vez que me preparou para todo o processo de planeamento, possibilitando melhor qualidade de ensino. A importância deste facto é, inclusivamente, descrita por Bento (2003, p. 7), segundo o qual a qualidade do ensino é tanto melhor, quanto mais elevado for o seu nível de planeamento e preparação, sendo a procura de melhores resultados uma consequência direta do confronto com os problemas teóricos e práticos do quotidiano.

De facto, no início *“apresentei alguns aspetos negativos como as dificuldades do planeamento de certas modalidades”* (reflexão final do 2.º período (17/04/2013)). No entanto, *“através de um conhecimento pedagógico e adaptado, as conversas e diálogos com o NE e PC penso ter sido possível estabelecer, de forma adequada, os conteúdos e, desta forma, proporcionar aulas mais interessantes e motivantes.”* (reflexão final do 2.º período (17/04/2013)).

Evidencio, assim, que o ato de planear, ao longo do ano foi sendo progressivamente mais rápido, eficaz e objetivo.

A planificação para o 7.º ano de escolaridade (ano que me foi atribuído), foi definida, mas a sua organização poderia ser alterada, caso fosse necessário. Deste modo, as modalidades foram distribuídas da seguinte forma: três no primeiro período, quatro no segundo período e três no terceiro período. No primeiro período lecionei Basquetebol, Badmínton, Atletismo (Corrida Aeróbia, Lançamentos e Barreiras). Já no segundo período lecionei Futebol, Ginástica, Atletismo (Técnica de Corrida e Velocidade) e a modalidade alternativa, o *Tag Rugby*. Por último, no terceiro e mais curto período perspetivei lecionar Voleibol, Ginástica e Atletismo (Estafetas e Salto em Comprimento). Não alterei genericamente a sequência pré-determinada uma vez que não tinha qualquer tipo de condicionalismo com a ocupação de espaços. A principal dificuldade, como referi na reflexão do planeamento anual específico, foi a planificação do 3.º período.

“No 3º período, o período mais curto de todo o ano letivo, demonstrou-se difícil de equacionar a distribuição. (...) Todas as modalidades terão um número de aulas muito diminuto sendo que será, muito difícil, atingir a consolidação dos conteúdos.”

Plano anual específico de EF – outubro de 2013

Outra preocupação na elaboração deste documento foi a necessidade de, em todos os períodos, avaliar o nível de aptidão física dos alunos. Desta forma cumríamos um estudo contínuo ao longo do ano que nos permitia obter dados relativos à competência motora dos alunos, sendo destinado para tal no mínimo, 2 aulas letivas.

As avaliações diagnósticas e sumativas como as aulas para o teste teórico foram consideradas, pois são momentos de avaliação imprescindíveis para uma preparação e planeamento real e contextualizado à turma.

4.2.2. PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA

No seguimento da especificação dos diferentes níveis de planeamento, Bento (2003) considera que o planeamento da unidade didática não se deve dirigir unicamente para a matéria, mas também para o desenvolvimento humano e pessoal dos alunos. Neste aspeto, o autor considera que as funções didáticas devem ser bem definidas para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, para cada aula. Assim, providenciar uma sequência metodológica dos conteúdos e uma organização das atividades do professor e alunos favorece esta ação (Bento, 2003).

Este nível de organização subdivide-se em função dos períodos letivos, para que estes sirvam de base para a preparação das aulas. Sucintamente, este documento visa orientar a ação pedagógica e regular as atividades do professor e dos alunos funcionando como uma espécie de base para cada aula e os respetivos objetivos específicos, de forma enquadrada e lógica.

Este tipo de planeamento sofreu mudanças que foram surgindo à medida que fui melhorando a forma de planear, aperfeiçoando ao nível da qualidade e tempo:

“O planeamento das unidades didáticas (UD) tornou-se progressivamente mais simples devido à maior facilidade e conhecimento das modalidades ao longo do mesmo. Antes de iniciar cada UD foram elaboradas as avaliações diagnósticas que servem o propósito de identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho (Gonçalves et al., 2010).”

Reflexão final do 2º período (17/04/2014)

Apesar de existir uma orientação base, o documento sofreu mudanças que se devem: (i) à maior ou menor progressão dos alunos, (ii) ao aprofundamento de determinados conteúdos considerados mais pertinentes, (iii) à melhor ou pior resposta dos alunos às situações de aprendizagem e (iv) ao domínio de determinados conteúdos por parte dos alunos.

Para auxiliar na estruturação deste nível de planificação, existe um documento denominado de Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC). Este modelo foi proposto por Vickers (1990) sendo um modelo fundamental no auxílio da planificação e aplicação do conteúdo, tornando-se num guião adotado pelo professor para o ensino. É, então, um meio de simplificar as matérias a abordar, sendo portanto premeditada para ao longo do ano letivo facilitar a ação pedagógica do professor. Neste sentido, a sua elaboração deve ser feita de uma forma simples, e que permita uma consulta fácil e célere.

O MEC está estruturado em três grandes fases, subdividindo-se em oito módulos. A primeira fase constitui-se como a fase de análise, debruçando-se no estudo de um desporto através do conhecimento estruturado, de forma hierárquica, na análise dos estudantes, do ambiente e do envolvimento de ensino e de treino. A tomada de decisão apresenta-se como a segunda fase deste modelo e pretende determinar uma esfera de ação e sequência apropriadas, definir objetivos, estruturar e configurar a avaliação e, por fim, preparar progressões de aprendizagem no ensino e no treino. A terceira, e última, é a fase de aplicação e visa introduzir os instrumentos de planificação básicos usados em todo o ensino e treino, como o plano anual de trabalho, unidades temáticas e os planos de aula.

Devo confessar, este modelo foi um importante impulsionador do conhecimento aprofundado de todas as modalidades e das respetivas matérias. Segundo a autora do modelo, este tipo de planeamento centra-se no conhecimento, construindo-se com base no conteúdo (Vickers, 1990). A construção deste modelo permitiu a tomada de um conjunto de decisões. No entanto, tomar decisões não é fácil, em especial para quem não tem experiência suficiente, de modo a alcançar de imediato a melhor abordagem. Na ginástica, por exemplo, utilizei como estratégias organizacionais as estações e o trabalho em vaga, o que permitiu aumentar o tempo de empenhamento motor e o ensino de um maior número de conteúdos. Em determinadas aulas, as estratégias utilizadas resultaram bem, mas noutras nem tanto, o que revela a necessidade de uma constante reflexão sobre a ação. Adicionalmente, não raras vezes as UD sofreram alteração e poucas foram as que agregaram momentos de consolidação de habilidades motoras, pois não existia tempo de aprendizagem adequado para isso.

No 1º período, como já foi anteriormente referido, foram lecionadas três modalidades: o Basquetebol, o Atletismo e o Badminton. Na modalidade de Atletismo, senti muitas dificuldades no cumprimento do que estava programado, devido a dois fatores: a existência de ações de formações organizadas pelo grupo de EF e NE (ação de sensibilização de basquetebol e a ação de formação de andebol), e a participação no corta-mato escolar. Tais fatores levaram a que muitas aulas, inicialmente previstas, fossem canceladas, o que impossibilitou o ensino de determinados conteúdos. Apesar do esforço, não foi possível mediar um ensino de qualidade e obter resultados satisfatórios unicamente com três aulas.

“Algo que merece a minha atenção e transcende a prática desta aula refere-se ao facto de ter apenas três aulas efetivas dedicadas à UD de atletismo.”

Reflexão de aula nº 28 (19/11/2013) – UD de Atletismo

A UD de Badminton apresentava alguma discrepância relativamente à dos restantes colegas de estágio. Em conversas com o professor da didática de badminton da FADEUP, apercebi-me, mais uma vez, que o programa de EF não era perfeito. Neste contexto, os conteúdos que tinha previsto para a minha turma eram mais do que aqueles que estavam predefinidos pelo grupo de EF. Devido ao facto da UD de Badminton ser uma das mais extensas ao longo do ano (12 blocos de aulas), considerei que deveria lecionar vários conteúdos desta modalidade: *encosto* e *amorti* (para além dos que estavam contemplados nos documentos orientadores – *lob*, *clear*, *serviço curto* e *longo*). Nas primeiras aulas a pega da raquete surgiu como conteúdo principal a ser abordado como referi numa reflexão de aula:

“Antecipo que a primeira aula será direccionada principalmente para a relação raquete/jogador e raquete/volante, para que, mais tarde, na execução dos batimentos a técnica não seja deficitária devido a problemas de adaptação aos elementos básicos do jogo.”

Excerto da reflexão de aula nº 11 (22/10/2013) – UD de Badminton.

Contudo, no decorrer das aulas, apercebi-me que seria necessário alterar a UD de Badminton, não só devido às grandes dificuldades motoras apresentadas pela maioria dos alunos, mas também devido ao reduzido

conhecimento específico da modalidade que todos apresentavam. A PC permitiu, uma vez mais, a experimentação baseada no sucesso ou no erro, de modo a que pudéssemos inferir uma conclusão contextual. Assim, na quarta aula tinha predefinido que iria efetuar a introdução dos conteúdos de *lob*, *amorti* e jogo 1vs1. Todavia, e perante as dificuldades demonstradas pela turma, optei por continuar a exercitar unicamente os conteúdos já introduzidos, para que não fosse gerada confusão e exercícios mais complexos de difícil concretização com sucesso. Deste modo, na aula que se seguiu, (de 100 minutos) foi possível uma evolução mais progressiva para os referidos conteúdos.

“Aproveitamos para referir que o programa prescrito de badminton apresenta-se com alguns erros neste ponto, principalmente no Ensino Básico, abordando batimentos como clear e lob que não podem ser realizados continuamente devido ao tipo de batimento. Neste sentido é crucial introduzir o batimento encosto e amorti para que os alunos possam dar resposta à dinâmica de jogo e aos batimentos exigidos. Apenas desta forma, é-nos permitido a construção de sequências lógicas de aprendizagem dos batimentos. Foi organizada através de uma lógica de complexidade sequencial, permitindo a introdução progressiva de conteúdos e o respetivo encadeamento e continuidade de ações através de sequências simples e congruentes.

Justificação da Unidade Didática de Badminton – outubro de 2013

Também na UD de ginástica e de *Tag Rugby*, modalidades que foram lecionadas no 2º período, o número de aulas previstas foi alterado.

“A UD de Tag Rugby foi ligeiramente encurtada devido ao prolongamento da UD de Ginástica no entanto foram lecionados todos os conteúdos previstos inicialmente”

Reflexão final do 2º período (17/04/2014)

Existiu um pequeno prolongamento da unidade de ginástica e, conseqüentemente, um encurtamento na UD seguinte, o *Tag Rugby*. Esta alteração deveu-se à necessidade de realizar mais uma aula de ginástica para o término da avaliação de todos os conteúdos propostos para a mesma. Esta opção não prejudicou em nada a modalidade seguinte tendo sido lecionados todos os conteúdos previstos inicialmente e com elevado sucesso.

Outra das dificuldades apresentadas relacionava-se com a organização do ensino, tendo por base as quatro categorias transversais: cultura desportiva, conceitos psicossociais, habilidades motoras e aspetos fisiológicos e da condição física. A concretização no executado, do previamente planeado no que respeita à cultura desportiva e aos aspetos fisiológicos e da condição física foram difíceis de combinar.

No que diz respeito ao enquadramento nas aulas da exercitação das capacidades coordenativas e condicionais, apesar de ter sido uma preocupação durante todo ano, confesso que não foi tida como uma prioridade. Não foi fácil o seu contínuo desenvolvimento, no entanto, foram asseguradas as que melhor se aplicavam a cada modalidade abordada. O objetivo do trabalho das capacidades coordenativas e condicionais era, como refere Hirtz, 1977 citado por Vasconcelos (2000) garantir “que os alunos possuíssem no fim da idade escolar uma elevada capacidade funcional de todos os processos de condução motora, para assim se poderem adaptar a diversificadas situações motoras e ainda aprenderem rapidamente novas habilidades.” Ambas as capacidades estiveram presentes em todas as UD, porém, na maioria das vezes, não foram realizados exercícios específicos para o desenvolvimento das mesmas. Procurei antes recorrer, muitas vezes, a estes exercícios, como uma tarefa adicional aos exercícios principais. Por exemplo, enquanto o objetivo central do exercício era cumprido por um determinado número de alunos, os restantes executavam uma sequência de exercícios para a melhoria da condição física. No entanto, devo admitir que a minha atitude de supervisão era mais reduzida em comparação ao exercício fundamental.

Quando o trabalho das capacidades condicional e coordenativas se realizou como exercício específico extra, procurei desenvolver um “trabalho multifacetado com situações e materiais variados, de formas a que fossem consolidadas as habilidades fundamentais gerais, que serviriam de suporte a aprendizagens posteriores, como defendido por Real & Queirós (2000).

“Na próxima aula iniciarei um circuito simples de condição física que servirá também como primeiro exercício de aquecimento, na esperança de ativar e predispor a turma para o resto da aula. (...) Será apresentado com ênfase na melhoria da preparação física, no tempo e facilidade/dificuldade de execução.”

As aulas foram elaboradas com tempo e dedicação, mas existe sempre “o outro lado da moeda”. O facto de trabalhar de forma pouco sistemática e variar os exercícios nas aulas levou a que nem sempre o trabalho desenvolvido fosse de qualidade. A elaboração destes exercícios necessitava de uma atenção mais focada na técnica de execução. Numa fase inicial, para que a segurança e a execução fossem maximizadas, no ato de planeamento determinava exercícios relativamente conhecidos pelos alunos. Quando senti a necessidade de inovar e variar os exercícios, tinha o cuidado de elaborar uma ficha simples com a técnica de execução, evidenciando as principais preocupações, possibilitando que o tempo potencial de empenhamento motor fosse alargado e os comportamentos desviantes fossem minimizados. Mesmo assim, era necessário, muitas vezes, reforçar o pretendido durante instrução geral ou a nível grupal para que os erros de execução e a atitude fossem ajustados.

As obras que impediram a utilização do pavilhão no terceiro período condicionaram fortemente a programação inicial, que teve que ser significativamente alterada. Neste período foram lecionadas muitas aulas teóricas, e algumas práticas de orientação, tendo como espaço de ação a própria escola. Foi um período bastante diferente e interessante mas que contribuiu fortemente para uma experiência completamente nova, a de encarar os alunos numa sala de aula comum.

4.2.3. PLANO DE AULA – O GUIÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Bento (2003) o conteúdo e estrutura do plano de aula são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e linhas metodológicas do programa e do plano anual. *“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”* (Bento, 2003, p. 101).

Neste sentido, a preparação da aula apoiou-se nos pressupostos definidos no planeamento a longo prazo, nos alunos e nas condições de ensino. A análise das etapas anteriores auxiliou a precisão dos seus objetivos. Este tipo de planeamento tem que ser sempre elaborado, pois não podemos perder aulas do

ponto de vista pedagógico. Os professores são a peça fundamental para a sua elaboração e realização e para o sucesso dos alunos.

A primeira dificuldade surgiu com o “(...) *modelo adotado do plano de aula que estava pré-estabelecido pela PC. Nesta fase inicial do período tive algumas dificuldades em perceber o que se pretendia em cada uma das partes do plano, principalmente ao nível da definição clara dos objetivos*” (reflexão final do 1º período – dezembro de 2013). Foi um modelo abordado nas reuniões com o NE e PC, sendo considerado como muito viável durante este processo, principalmente na fase inicial dada a sua objetividade, facilidade de condensar o essencial, e facilidade de acesso à informação. Este era o guião ideal para a atuação pedagógica. Mas, como no momento da atuação dos atores numa peça ensaiada e preparada, poderão existir momentos de improvisação. Assim, também no ato de ensinar, os professores devem estar preparados para uma correta “improvisação” sem nunca perder e ter bem ciente que devemos ter uma *intencionalidade* que nos clarifica os objetivos a integrar no plano geral de formação do aluno (Matos, 2000).

Bento (2003) descreve que o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade. A imprevisibilidade das aulas é uma característica que os professores devem conseguir solucionar. Apenas no contexto real é possível desenvolver a versatilidade e mesmo a imaginação. Bento (2003, p. 10) refere ainda que “não somente porque o ensino, mediante planificação e análise, adquire os contornos de uma atividade racional, humana, mas também porque, deste modo, o professor se liberta de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo”.

A este nível e, de acordo com o preconizado pelo autor anteriormente referido, o ensino eficaz tem como propósito o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos alunos, e aproveitando o pouco tempo disponível devemos, inevitavelmente, centrar-nos no fundamental. Esta foi uma das minhas maiores dificuldades em determinadas modalidades. No Futebol, modalidade em que apresentei algumas dificuldades, realizei uma sequência de exercícios menos apropriada, demonstrando uma lacuna entre a exercitação dos exercícios técnicos e a exercitação dos exercícios táticos. Na construção do plano de aula senti uma enorme dificuldade em encontrar uma progressão

apropriada à turma, de maneira a apresentar uma adequada seleção de exercícios e respetivas progressões.

“Nesta aula senti algumas dificuldades na elaboração e seleção de exercícios adequados para a minha turma. Estava insegura e não sabia até que ponto os exercícios poderiam resultar. Desta forma, durante a elaboração do mesmo, surgiram-me bastantes dúvidas e incertezas.”

Reflexão da aula nº 27 (17/01/2014) – UD de Futebol

“Era mais que necessário apropriar e desafiar os alunos em exercícios mais ricos do ponto de vista da competição e conteúdo. (...) Com esta aula tive o resultado notório de que, grosso modo, o ‘sumo’ programático foi muito reduzido, sem aumento de complexidade e/desafio para a turma.

Reflexão da aula nº 29 (21/01/2014) – UD de Futebol

“Nesta aula os alunos passaram por muitas situações de jogo reduzido contudo as transições de exercícios não estavam bem programadas.”

Reflexão da aula nº 30 (24/01/2014) – UD de Futebol

Foi uma longa caminhada, levada a cabo por pessoas competentes que me auxiliaram em todas as minhas fraquezas e dificuldades. Este processo constitui uma construção que jamais cessa, que se produz e reproduz a cada dia, permitindo que o nosso desenvolvimento e melhoria se produza através da interação social com outros agentes de ensino.

Ainda na construção dos planos de aula, apercebi-me que existiam alguns pontos fundamentais para assegurar que a mesma decorresse sem qualquer problema. Esses pontos fulcrais são: a escolha e definição atempada do material, a correta definição e organização do exercício (incluindo a instrução) e a identificação dos critérios de êxito e respetivas palavras-chave. Começando pelo primeiro ponto, ocorrem algumas situações que reclamaram uma preparação alargada, em que aprofundei de forma refletida e antecipada o decurso da aula a desencadear, direcionar, controlar e regular, acerca da minha atividade como professora e dos alunos. Acredito que o “resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação” (Bento, 2003, p. 106), mas outros fatores são tão determinantes como inesperados. Um exemplo claro disso foi a dinamização da aula de orientação na escola. Esta foi uma das

atividades que mais “gozo” me deu, mas que exigiu uma preparação, um planeamento e muita ajuda. Tive o cuidado enorme de elaborar mapas simples e reais do ponto de vista do aluno, de identificar claramente as tarefas e objetivos da aula.

Foi com muita antecedência que me apresentei na escola, com intuito de preparar e testar o material antes da aula de orientação. Contudo, o comportamento de alguns alunos da escola, que recolheram maldosamente alguns objetos pertencentes ao “roteiro de descoberta” da minha turma, condicionaram significativamente a aula, levando a que houvesse algum sentimento de fracasso e frustração após uma preparação tão elevada.

Em relação ao segundo ponto, considero que a correta definição e organização do exercício (incluindo a instrução) são fundamentais para um clima de aprendizagem positivo, bem como, um controlo eficaz da turma. Todos os exercícios propostos encontravam-se temporalmente determinados prevendo, inclusivamente, o tempo de entrada e saída dos alunos.

Por último, a identificação dos critérios de êxito e respetivas palavras-chave, são domínios diferentes que auxiliam muito a rapidez e ecologia de instrução e emissão de FB durante as aulas, incrementando a qualidade de intervenção. De facto, palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos da tarefa” (Landim, 1994 citado por Rosado & Mesquita, 2009, p. 99).

4.2.4. OCUPAÇÃO DO ESPAÇO

A impossibilidade prática de a todo o momento uma determinada turma poder dispor das instalações, obriga à existência de uma escala, mediante a qual cada turma possa usufruir de idênticas oportunidades (Correia, 1989, p. 36).

Tabela 1 - Mapa de ocupação do pavilhão gimnodesportivo

HORAS/DIAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8H25-9H15	5º G	5º H	5º B	5º F	7ºE
	6º G	9º E	6º H	8º G	8º H
	8º E	7º F	8º F	7ºG	

9H25-10H15	5º F	6º I	6º J	5º G	9ºF 7º G
	8º E	8º G	6º G	9º E	
	6º G	7º E	8º H	6º I	
10H30-12H20	5º E	5º E	6º J	5º G	7ºC 7º G
	8º F	6º I	8º E	6º F	
	6º E	8º D		7ºF	
12H30-13H20	6º J	8º D	5ºH	7º B	7º C 9º C
	9º F	9º A		5º B	
	CLUBE DE DANÇA			6º E	
PERÍODO DE ALMOÇO					
14H35-15H25	5º A	5º C	9º B 7º D	6º C	6º D 9º B
	7º B	9º D		9º A	
	8º B	CLUBE DE FUTSAL		9º D	
15H35-16H25	5º A	5º D	6º B 8º A	5º D	6º A 9º B
	7º B	6º C		7º A	
	8º C	9º D		9º A	
16H40-17H30	5º C	5º D	8º D	6º D	6º A 6º B 8º C
	7º D	6º C		7º A	
	8º A	9º C		8º B	
17H40-18H30	5º C	6º A		6º D	5ºA 6º B 8º C
	7º D	7º A		7º C	
	8º A	9º D		8º B	

A tabela 1 permite ter uma panorâmica global da organização dos espaços e das turmas existentes, em cada tempo letivo, ao longo de todo o ano. Como é possível analisar o número máximo de professores a lecionarem, simultaneamente, é de três, havendo sempre um espaço próprio para a aula. Contudo, quando havia boas condições atmosféricas e dependendo da modalidade, os professores podiam utilizar o espaço exterior libertando, por sua vez, espaço no interior do pavilhão.

No meu caso particular, dispunha de 1/3 do pavilhão à terça-feira e de metade do pavilhão à sexta. Com esta planificação e dada a possibilidade de espaços foi possível alterar as atividades, consoante o maior ou menor espaço disponível. O local específico do pavilhão (campo da esquerda, campo central ou campo da direita) era indiferente, no entanto os professores optavam sistematicamente pelo mesmo espaço. A minha PC utilizava normalmente o campo mais à esquerda. Na minha opinião este favorece a nossa ação pois podemos utilizar as três paredes que rodeiam o espaço, permitindo assim a utilização de mais equipamento.

4.3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA

4.3.1. A ANSIEDADE DA PRIMEIRA AULA

“Foi um dia com um turbilhão de emoções. Acordei muito ansiosa e com um certo nervosismo. Hoje foi o primeiro de muitos dias. Conhecer a minha turma foi um misto de medo, de esperança, de alegria e de receio”.

Reflexão de aula nº 1 (17/09/2013)

Este foi o sentimento precedente à aula de apresentação. Apesar dos receios, a certeza de querer demonstrar uma atitude forte e ciente do processo de trabalho que pretendia desenvolver foi preponderante. *“O meu objetivo, numa fase inicial, era apresentar uma posição mais intransigente e direta para que os alunos percebessem que devem adotar uma atitude de entrega total na procura da prestação da melhor prestação. Os alunos entraram ordeiramente e permaneceram em silêncio até ao início da aula.”* Reflexão de aula nº 1 (17/09/2013)

Todos tiveram a oportunidade de interagir e responder verbalmente a questões muito simples, que me permitiram obter as primeiras impressões. *“Nesta aula apercebi-me que existe uma aluna que gosta de perturbar e dizer algumas piadas, procurando ser o centro das atenções.”* Reflexão de aula nº 1 (17/09/2013). Este seria um desafio a superar durante o ano. Esta foi uma contínua preocupação e problema, a indisciplina. De acordo com Pereira & Botelho-Gomes (2008) é o principal fator de perturbação do ambiente e da qualidade do ensino nos espaços de aula.

Assim, na primeira aula a turma apresentou um comportamento minimamente aceitável sem grandes dificuldades ou perturbações. Contudo, esta primeira impressão inocente, veio a alterar-se com o decorrer das reais impressões ao longo do ano.

4.3.2. CONTROLO DA TURMA - O PROFESSOR DA ATUALIDADE

Com a primeira aula, percebi de imediato que necessitava de estipular regras para controlar a turma e levar a “bom porto” o desenvolvimento das suas capacidades. Carlson e Hastie (1997) citado por Rosado & Ferreira (2009), referem que os alunos procuram diferentes desígnios, tais como o divertimento,

a socialização, a aprovação, a minimização do esforço, o evitamento do aborrecimento e o afastamento de problemas, sublinhando que se trata, no fundo, como nos professores, de procurar concretizar estratégias, desejos e emoções. O historial de problemas disciplinares e o número de alunos retidos (alguns mais que uma vez) mostrava o desafio relacional e social desta turma. A toda a hora, os alunos tendiam a alterar as tarefas em função dos seus desígnios. De facto, Silverman et al. (1995), referem que este tipo de comportamento poderia ocorrer devido à inexistência de responsabilidade pela tarefa ao aluno ou pela ambiguidade, derivado à falta de clareza no momento da sua apresentação. Por outro lado, de acordo com Mesquita (2005a), a alteração da realização de uma tarefa não resulta apenas de possíveis intervenções ineficazes dos professores, mas os alunos podem alterá-las mesmo quando a compreensão é clara, e esta foi uma situação que ocorreu ao longo do ano. Devo confessar que foi uma batalha constante e muito difícil, pois um inadequado controlo da turma resultava num aumento dos problemas de indisciplina e reduzia o tempo disponível para a aprendizagem e prática.

Numa fase inicial, adotei uma atitude muito intransigente, apelando ao cumprimento das regras de aula num ambiente inflexível e rígido. Todavia, esta atitude não surtiu efeito em todos os alunos. Alguns alunos continuavam com brincadeiras e comportamentos desviantes que punham em causa o bom decorrer da aula. Foram constantes as reprimendas verbais, as conversas com o DT para alertar determinado aluno e, inclusive, o encarregado de educação. Apesar de saber que em função do comportamento e prestação dos alunos, a atitude do professor deve ser mutável e adaptável aos momentos de aula, mantive durante o 1º período a atitude fria, distante e inflexível com os alunos para que percebessem que a aula de EF tinha objetivos para serem cumpridos.

“A minha atuação oscilou também, a principal dificuldade foi equilibrar a assertividade com a benevolência, fui por vezes demasiado exigente com os alunos. Deveria ter sido mais paciente na forma como reagia a determinadas situações de mau comportamento ou falta de empenho.”

Reflexão final do 2.º período (17/04/2014)

Em conversas menos formais e tendo em conta o conhecimento do contexto e o enquadramento social, económico e familiar dos alunos, podemos

obter algumas informações o que nos pode permitir antecipar de que forma devemos lidar com os problemas disciplinares e comportamentais. Neste sentido, percebi que a família está cada vez menos presente e atenta à educação e aos problemas dos filhos, pelas mais variadas razões, tendendo a passar toda a responsabilidade da educação para a escola e para os professores, como refere Sampaio, 1996 citado por Abreu (2000). A mesma autora desabafa que se assiste, portanto, a uma preocupante demissão de deveres por parte dos pais, no que respeita à educação dos filhos, o que, para além de todas as consequências que isso implica, constitui um péssimo exemplo, para essas mesmas crianças ou jovens, que, segundo Oliveira (1993), pode induzir a atitudes de irresponsabilidade e de indisciplina.

Sendo assim, em certos momentos, dei por mim a procurar uma “ação negociada” sendo que tinha uma atitude mais ponderada, obtendo uma resposta do aluno mais calma e submissa. À medida que o ano foi decorrendo fui adotando uma atitude mais flexível e descontraída, socializando mais com os alunos. No final do 2º período *“tinha a turma mais próxima de mim, havendo significativas melhoras na atitude dos alunos”*. Entretanto no 3º período, um período marcado pela alteração drástica da organização e dinamização das aulas, tendo ficado agradavelmente surpreendida com o comportamento geral da turma durante este período. Foi exequível um controlo e uma gestão progressivamente eficaz dos alunos, havendo, no entanto, ainda problemas de indisciplina pontuais.

Para controlar a turma, procurei ter uma intencionalidade na formação de grupos, gerindo essa distribuição em função de cada modalidade. Estes tinham como premissas o comportamento dos alunos, o nível de desempenho motor e o desenvolvimento das competências sociais. Neste sentido, no Futebol constituí equipas heterogéneas entre si, permitindo uma competição equilibrada e proporcionando uma entreajuda entre os alunos com maior e menor capacidades (exemplo de cooperação entre “Manel” e “António”). Siedentop (1991) refere que os critérios de formação de equipas visam, também, assegurar o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. Já na Ginástica elaborei estratégias distintas, desde a elaboração de grupos de trabalhos distintos e aleatórios até à sua organização por ordem numérica. Por outro lado, no Badmínton formei duplas mistas. De modo geral, tive o cuidado de

separar os alunos que apresentavam comportamentos fora da tarefa ou inadequados. Desta forma, o controlo e gestão de aula estariam facilitados. Todas estas estratégias ditaram uma certa imprevisibilidade, de modo a que a aula decorresse de forma pouco previsível pelos alunos.

As várias estratégias adotadas procuraram o desenvolvimento de competências sociais, procurando amenizar as divergências e a resolução de conflitos. Em conformidade, o principal objetivo era melhorar o clima relacional dos alunos e, conseqüentemente, o espírito de grupo e entreajuda. Contudo, tal nem sempre foi possível, pelas características pessoais dos alunos, já que estes criaram alguns conflitos de difícil resolução. Nestes momentos via-me forçada a tomar certas atitudes e posições para que a situação fosse resolvida. Estratégias punitivas, conversação informal, dinamização de tarefas escritas, foram algumas das formas utilizadas para remediar e solucionar estas ocorrências.

A utilização de exercícios mais analíticos e diretivos foram aplicados em especial nas modalidades em que tinha mais dificuldade em dominar a matéria de ensino, o que revelou ser muito efetivo no controlo comportamental da turma.

“Sabendo à partida desta mesma limitação, tentei desenvolver um trabalho focado na aprendizagem dos alunos, promovendo vivências técnicas e táticas. Contudo, involuntariamente, os conteúdos mais exigentes foram realizados unicamente numa fase analítica criando um fosso difícil de transpor para o plano tático. O desenvolvimento de mais situações analíticas deve-se ao maior controlo da turma e conforto da minha parte (...). Este tipo de exercícios analíticos constituem-se como uma estratégia para manter a turma controlada, mas por outro lado entendo que sejam exercícios monótonos, desmotivantes para os alunos e para mim, e proporcionam um reduzido tempo de empenhamento motor. Esta situação é algo que devo rever e ponderar para entender até que ponto será benéfico ou não este tipo de organização para a aprendizagem.”

Reflexão de aula nº 31 (28/01/2014) – UD de Futebol

Através da reflexão anteriormente transcrita, percebi que, como refere Yerg & Twardy (1982) citado por Carreiro da Costa (1995), a prática por si só não se mostra capaz de suscitar aprendizagem. Tem que ter um objetivo, em conformidade com a UD, de modo a suscitar uma aprendizagem contextualizada e progressiva. Com isto devemos procurar novas e adaptadas soluções que sejam ajustadas aos objetivos iniciais.

4.3.3. AS ROTINAS E REGRAS – MEIOS FACILITADORES DA GESTÃO DE AULA

Rosado & Ferreira (2009, p. 189) referem que “as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”.

Um problema com que me deparei logo no início do ano foi o constante atraso dos alunos às aulas. Nesse sentido, objetivei a alteração da atitude dos alunos em relação ao horário de início das aulas. Apesar de ter evidenciado essa regra na aula de apresentação, foi necessário retificar e reforçar o seu cumprimento. À medida que o letivo decorria, foi possível colmatar esta dificuldade, apesar, de ocasionalmente, acontecer o inverso.

“Uma vez mais, devo destacar a pontualidade dos alunos, principalmente dos rapazes, podendo iniciar a aula dentro do horário.”

Reflexão de aula nº 5 (1/10/2014) – UD de Basquetebol

Esta não foi uma vitória constante sendo preciso, muitas vezes, lembrar e focar a atenção dos alunos neste aspeto, como é perceptível no seguinte excerto:

“Convém ressaltar que a maioria dos alunos chegou atrasada, contribuindo para uma conversa desfasada e a necessidade de uma explicação repetida do exercício inicial.”

Reflexão de aula nº 26 (7/01/2014) – Avaliação da aptidão física

Considero que esta foi uma batalha complicada que evidencia uma gestão eficaz ou não do ensino. Inúmeras vezes problematizou o início da aula e o decurso natural e planeado da mesma. Apesar de ter informado logo no início do ano, que a cada três faltas por motivo de atraso ou material, seria atribuída uma falta de presença, alguns alunos mantiveram a sua atitude, negativa, tendo este problema piorado no 3º período, pelo facto de não termos uma sala pré-definida. Apesar de termos um local definido entrada da escola como ponto de encontro, um grupo de alunos insistia em não cumprir as regras. Assim, a estratégia passou por informar o local da aula, apenas à hora do toque, e no local pré-definido. Assim, quem não estivesse no local, não saberia onde decorreria a

aula, atrasando-se para a mesma e sendo sancionado com a falta de presença, como definido pelas regras.

A opção por estabelecer os exercícios de ativação geral como rotina, independentemente da modalidade, tinha como objetivo a diminuição da excitabilidade com que os alunos se apresentavam nas aulas. Após experimentar situações diferentes, concluí que havia a necessidade de realizar exercícios de organização e execução simples, com baixos níveis de competitividade.

A definição da contagem decrescente foi uma batalha constante para a diminuição de tempo de transição ou de início de instrução entre os exercícios. Os alunos sabiam que tinha como objetivo de *“reunir toda a turma num espaço escolhido”* e adquirir a *“disposição em meia-lua (“U”) de modo a que nenhum aluno esteja na frente de outro colega. Esta estratégia é uma boa solução para os alunos mais conversadores e também permite uma visão clara e precisa de toda a turma dificultando comportamentos inadequados ou desviantes aquando da instrução inicial.”* Reflexão de aula nº 29 (21/01/2014) – UD de Futebol.

Outra rotina associada à anterior era a indicação de “x” segundos para iniciarem a atividade proposta sendo que a contagem decorria em voz alta.

No trabalho de condição física, quando não era realizado por estações, optava por uma disposição em xadrez, ou seja, uns numa linha mais à frente e outros mais atrás. Desta forma podia ver todos os alunos, sem que ninguém se escondesse.

Nas modalidades que envolviam “bola”, estabeleci uma rotina importante: a colocação da bola debaixo do braço, sempre que existisse instrução. A perturbação auditiva, num pavilhão com três turmas, era bastante complicada pelo que, para facilitar os momentos de comunicação, os alunos deviam estar calmos e com as bolas paradas, no momento da apresentação das tarefas ou FB.

Utilizei ainda como rotinas a conversa com os alunos no início das sessões, sentados à minha frente explicando-lhes os objetivos da aula; a realização de exercícios pré-desportivos, como ativação geral, e um balanço breve no final da aula. Adicionalmente foi utilizada outra rotina utilizada: a elaboração de um relatório de aula, pelos alunos dispensados (por motivos vários). No entanto, sempre que era possível, integrava os alunos em tarefas auxiliares às tarefas

das aulas, como por exemplo, organização do exercício específico da aula ou funções de árbitros. Todavia, esta foi uma preocupação pouco sistemática que, admito, podia ter sido melhor rentabilizada durante o ano.

As regras implementadas diziam respeito à obrigatoriedade de se fazerem equipar devidamente para a aula prática (calções ou calças, camisola sem decotes e confortável e sapatilhas) e a não utilização de relógios, brincos, ou pulseiras, e conduta para com os funcionários, colegas e professores, bem como, o cumprimento dos horários de entrada e saída do pavilhão e aula.

Outras estratégias e/ou rotinas utilizadas diziam respeito à entreaajuda dos alunos na organização do material no início e término das aulas, à ecologia e rentabilização do mesmo material para os vários exercícios, e a colocação de todo o material necessário no início da aula. De facto este aspeto fundamental foi já referido por Bento (2003, p. 135) segundo o qual “o professor poupa tempo e forças se entregar aos cuidados dos alunos algumas tarefas de preparação do material da aula.”

Em síntese, através destas estratégias, foi possível otimizar o tempo útil de aula, libertando o professor do ato constante de supervisão de tudo, proporcionando um clima de aprendizagem, rico do ponto de visto didático-pedagógico. “*A set of routines provides the structure that allows classes to run smoothly, free of delays and disruptions*” (Siedentop & Tannehill, 2000, p. 64), permitindo que a aula decorresse de forma muito mais fluída e com uma maior rentabilização do tempo disponível. Estas são, sem dúvida, estratégias facilitadoras da gestão eficaz da turma, pois evitam comportamentos de indisciplina, facilitando a fluidez da aula, a continuidade da atividade e o envolvimento dos alunos na tarefa (Oliveira, 2001).

4.3.4. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O processo de EA é mediatizado pelas perceções e relações do professor/aluno(s), aluno/aluno e professor/aluno(s)/turma. O professor desempenha a função de equilibrador e de descobridor mas, infelizmente, o papel do professor não se encontra claramente definido, nem valorizado quanto devia (Galvão, 2002). É, por isso, urgente reverter a relação de desencontros, de conflitos e de pré-conceitos estabelecidos entre a escola, os professores e os alunos (Belotti & Faria, 2010). Neste sentido, o professor é responsável por

várias alterações, experiências e descobertas dos alunos, pelo que, uma boa relação professor-aluno significa um importante trunfo. Esta pode ser a diferença entre “ganhar ou não os alunos”, o que permitirá uma gestão da aula mais facilitada, em que os alunos atribuem uma maior importância à pessoa do professor, enquanto gestor e orientador.

Como referem diversos autores (Aquino, 1996; Freire, 1987), a relação professor-aluno é muito importante para proporcionar melhores ambientes de aprendizagem. A escola enquanto instituição educativa desempenha um papel basilar reportando-se como cenário das muitas situações que propiciam esta relação. Se a relação for positiva, a probabilidade de uma maior aprendizagem aumenta (Belotti & Faria, 2010). O mesmo pensa Gadotti (1991) ao referir que a comunicação apenas se consegue estabelecer através de uma exigência existencial de diálogo e, que para tal, o educador deve demonstrar humildade na posição de que não sabe tudo facilitando esta via de comunicação.

No entanto, muita coisa mudou, ou se mudou, no processo de EA, dentro da sala de aula (Belotti & Faria, 2010). A abordagem de ensino modificou-se e, com isso, o sistema de aprendizagem e as estratégias do professor precisam de se renovar. O ensino atual centra-se na descoberta e na ação ativa do aluno. De facto, as “ligações emocionais” e a gestão das emoções de que Rosado & Ferreira (2009) nos falam, foram aspetos nucleares muito difíceis de ponderar. O laço afetivo que Galvão (2002) retrata, através de um clima agradável, respeitoso e amigável foi sentido ao longo do ano, com diversos picos e explosões de sentimentos. Os principais desafios - os alunos mais problemáticos - nem sempre resultaram em vitórias.

“Um problema que tem vindo a ser referenciado nas reflexões anteriores é o caso de comportamento do aluno ‘Manel’. Este aluno tem imensas capacidades motoras e físicas mas, o seu comportamento e as relações sociais, nada abonam a seu favor. Uma vez mais, nesta aula, o aluno demonstrou severas diferenças motivacionais e de interesse ao longo da aula. Em relação aos exercícios iniciais o aluno toma uma posição negativa e intempestiva, pelo contrário, o empenhamento motor no jogo e semelhantes (lúdicos e formas de jogo reduzidas) é totalmente diferente. Desta vez tentei ter mais calma através de uma abordagem individual na tentativa de o chamar à razão acerca dos seus próprios comportamentos mas sem sucesso. O aluno demonstrou uma atitude passiva, não

fazendo diferença a atribuição de alguma sanção. São momentos como estes que me deixam, com dúvidas sobre a metodologia a adotar.”

Reflexão de aula nº 32 (31/01/2014) – UD de Futebol

“Por fim, importa destacar a atitude e postura adversa do aluno ‘Manel’. Entrou na aula com uma atitude de desleixo, sem qualquer tipo de interesse sobre a matéria a desenvolver.”

Reflexão de aula nº 42 (21/03/2014) – UD de Atletismo

Para sermos melhores professores devemos criar “elos de ligação” com os alunos, desenvolver empatias, criar afinidades e procurar acompanhar os seus passos e evolução pessoal e escolar (Machado, 2011). Infelizmente nem sempre foi uma tarefa fácil, mas apenas deste modo, na tentativa de criar a melhor relação possível com os alunos é que podemos crescer como pessoas e profissionais. Nunca desisti deles, a minha vontade para que alcançassem o sucesso, foi maior. Existiram momentos de partilha de sentimentos, ideias e interesses comuns, momentos que demonstram a persistência e esperança num melhor resultado, do alcance da melhoria constante no processo de EA.

4.3.5. MODELOS DE ENSINO

A procura de um equilíbrio e de um discurso ajustado à minha turma foi uma constante, em especial no primeiro período. Existem vários modelos de ensino, contudo, nenhum é melhor que outro no processo de EA. Todos apresentam vantagens e desvantagens. Rink, 2001 citado por Metzler (2000) afirma que nenhum dos métodos é o mais eficaz, fundamentalmente, com alunos que apresentam um baixo empenho motor.

Metzler (2000) refere que se trata de um plano que necessita de sustentação teórica, com o objetivo de obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliar o processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exato do modelo. Desta forma, tentei adotar as estratégias e os modelos mais apropriados aos contextos decorrentes do processo de EA, nunca esquecendo que os professores devem ter em

consideração o compromisso entre extensão do conteúdo-alvo, experiências do aluno, motivação e autopercepção da competência (Mesquita & Graça, 2009).

Existem vários modelos desde os diretos ou centrados no professor até aos indiretos ou centrados nos alunos. O primeiro estilo, estilo direto, utilizado pelos professores privilegia a utilização do comando e centra-se na atuação do professor. Em relação ao segundo, métodos mais indiretos, empregam frequentemente a descoberta do movimento e o método da descoberta guiada (Gallahue, 1996).

Importa alertar que, no meu caso particular, a aplicação dos modelos foi por vezes parcial, retirando só o que melhor se aplicava ao momento e contexto de aula.

O **Modelo de Instrução Direta** é recorrentemente utilizado no contexto do ensino da Educação Física e no Treino Desportivo. Foi este modelo o que me proporcionou maior controlo e segurança, evidenciando eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, característica das etapas iniciais de prática (Mesquita & Graça, 2009). Neste modelo, o professor evidencia-se pela tomada de decisões acerca do processo de EA, com particular destaque nas estratégias instrucionais que elege, e do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. São ainda privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos alunos são a nota dominante. As principais dificuldades que este modelo apresenta, são o baixo nível de socialização, espírito de grupo e posição ativa e consciente por parte dos alunos durante as aulas.

Para colmatar este problema, tentei implementar alguns princípios do **Modelo de Educação Desportiva** (MED) de Siedentop (1991) que privilegia estratégias mais implícitas e menos formais no processo de EA, colocando a *“play education”* em destaque. Este modelo pretende, assim, conferir uma atividade autêntica e contextualizada de modo a estabelecer um ambiente propiciador e uma experiência desportiva autêntica. Deste modo, o MED integra seis características do desporto institucionalizado: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Não esquecendo as dimensões pedagógicas, desportivas e sociais,

este modelo comporta três eixos fundamentais: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto (Mesquita & Graça, 2009).

“Como assenta Mesquita & Rosado (2009) qualquer modelo deve assentar na participação equitativa na atividade desportiva dos alunos, de forma a serem diminuídos os habituais fatores de segregação e exclusão frequentes nos programas tradicionais. Dentro deste domínio, entra a utilização seletiva de alguns itens relativos ao MED nomeadamente as tarefas de treinador, árbitro e estatístico permitindo o encorajamento das crianças e dos jovens a participar enquanto membros de um grupo e não no sentido individual da prestação”.

Reflexão de aula nº 9 (15/10/2013) – UD de Basquetebol

Foi algo que tentei implementar em algumas modalidades, já conhecidas dos alunos. Contudo, pelo facto de serem muito distraídos e irrequietos, o controlo e gestão da aula tornou-se mais difícil, levando a que não fosse possível a sua utilização tantas vezes quantas pretendida. Tenho, por isso, consciência de que numa próxima abordagem devo dedicar mais tempo à sua introdução e preparar uma abordagem mais integrada e real, ou seja, ao longo de uma unidade didática inteira. De facto, a turma desconhecia este modelo, e isso dificultou ainda mais a sua implementação em apenas algumas aulas. Não devemos esquecer que se trata de uma turma do 7.º ano de escolaridade que se encontra numa fase de transformação e descoberta do seu desenvolvimento, pelo que, foi possível, de forma simples, aplicar este modelo na modalidade de *Tag Rugby*. Era uma modalidade desconhecida mas que suscitou, desde o início do ano, uma atitude muito positiva, com um espírito de descoberta por parte da turma. Neste seguimento, senti mais confiança e condições para aplicar alguns conceitos, como a festividade e competição formal culminando num ato de simbolismo com a consagração das equipas vencedoras.

O **Modelo Desenvolvimental**, de Rink (1996), situa o enfoque no tratamento didático dos conteúdos, dá um contributo inestimável à planificação e estruturação da matéria de ensino, no contexto das atividades físicas e desportivas. A relação que a autora estabelece entre a didática e a matéria confere relevância ecológica ao processo de instrução, pelo que a sua estruturação reflete a adequação dos princípios didáticos à especificidade da matéria de ensino. Este entendimento supõe que a matéria de ensino não é

interpretada como portadora de esquemas ou sequências de ação rígidas a aplicar em todos os casos isolados, elucidando, bem pelo contrário, acerca da forma como o ensino é planificado, preparado, realizado, analisado e avaliado, no sentido de ofertar ao conteúdo a viabilização da sua aprendizagem.

“Relativamente à supervisão da aula e dos exercícios revela-se uma tarefa mais complexa visto que devo não só atender à técnica mas também lembrar que devem registar os seus pontos, que não podem alterar a pontuação, que devem realizar os exercícios de condição física e devo corrigi-los. Penso que ao longo da unidade didática (UD) os alunos ficaram mais responsáveis e irão entender que apenas com a sua ajuda e responsabilidade é que a aula poderá ter o ritmo, diversão e normalidade que a mesma requer.”

Reflexão de aula nº 28 (19/11/2013) – UD de Atletismo

4.3.6. CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK)

No âmbito da formação de professores, uma questão central tem definido os rumos das investigações nas últimas décadas, sobre os quais os conhecimentos que o professor necessita dominar para poder ensinar (Graça, 1999; Grossman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Shulman, 1987 citado por Ramos et al., 2008). De facto, considero que a profissão de professor assume várias vertentes sendo uma delas, a fundamental, a de ensinar o conteúdo, necessitando para tal ter um conhecimento do conteúdo aprofundado, de modo a fazer uma gestão mais eficaz e adaptada aos alunos. De acordo com Rosário & Darido (2005, p. 169) o professor é, responsável por debater, refletir e contextualizar, o documento que sistematiza os conteúdos, de acordo com as necessidades da escola”. Os mesmos autores afirmam que quanto melhor for o método pedagógico, por parte do transmissor, melhor será recebido e entendido pelo recetor, o aluno.

Para Darido, 2001 citado por Rosário & Darido (2005, p. 169) o termo conteúdo significa a seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc., para uma aprendizagem e assimilação fundamental ao desenvolvimento da socialização adequada do aluno na escola. Com o carácter mutável que a sociedade exerce atualmente, a escola deve exibir uma seleção rigorosa dos conteúdos, de maneira a ressaltar

todos os saberes e formas culturais. De acordo com Zabala (1998), os conteúdos subdividem-se em três categorias: (i) conceitual ligado a factos, conceitos e princípios; (ii) procedimental ligado ao fazer (aprendizagem e execução de habilidades desportivos); e (iii) atitudinal relacionado com as normas, valores e atitudes. No que toca à EF, a sua preocupação tem-se baseado na dimensão procedimental, preconizando um preconceito relativo aos professores e à própria disciplina (Darido, 2001 citado por Rosário & Darido, 2005). Para que possamos decidir quais os melhores procedimentos para um problema singular, precisamos de deter um conhecimento de base ou profissional (Nascimento, 2002 citado por Ramos et al., 2008) que permite uma apropriação dos conteúdos equilibrando as três dimensões.

Tendo em conta a categorização (sete categorias) do conhecimento de base para o ensino de Shulman, 1987 citado por Ramos et al. (2008, p. 162) percebemos o destaque do conhecimento pedagógico do conteúdo, também denominado “Pedagogical Content Knowledge” (PCK). Quando nos centramos apenas no conhecimento, tendo como base o modelo do conhecimento do professor Grossman, 1990 citado por Graça (1997), percebemos que o PCK é dividido em 4 componentes: conhecimento da matéria de ensino, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do contexto. Neste, impera a transformação da matéria, do conhecimento pedagógico e do contexto numa forma específica de conhecimento (Ramos et al., 2008). Por sua vez, o mesmo autor estrutura o conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro tipos de conhecimento: conhecimento dos propósitos, conhecimento curricular do conteúdo, conhecimento das estratégias, e conhecimentos dos alunos. Este é o conhecimento que faz a ligação da teoria à prática, que interliga um conhecimento formal sobre o ensino e um conhecimento de natureza prática (Ramos et al., 2008).

A falta do conhecimento pedagógico do conteúdo, associado ao professor “expert” e experiente, constitui um obstáculo na leção de algumas modalidades, nomeadamente no caso do futebol. De acordo com Calderhead, 1988 citado por Graça (1997), para se produzir um conhecimento relevante capaz de guiar os alunos é necessário uma interação complexa do conhecimento disciplinar com outros conhecimentos, como o conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino.

Apesar da pesquisa e estudo efetuado, de perceber o nível da turma, de conversar com o NE e a PC, nem sempre consegui obter a melhor resposta, por conta de uma abordagem demasiado tecnicista e descontextualizada do jogo formal. A falta de conhecimento tornou o planeamento mais demorado e difícil.

“Devo melhorar o domínio do conteúdo para conseguir, com mais facilidade, adaptar o ensino às necessidades e diversidades dos alunos. As dificuldades sentidas no ensino do futebol aumentaram a minha preocupação relativamente às outras modalidades. Procurei obter o máximo de informação com o objetivo de proporcionar um ensino adequado e eficaz... “.

Reflexão final do 2º período (17/04/2014)

Meu objetivo foi sempre o de melhorar a minha flexibilidade e adaptabilidade dos conteúdos a uma turma específica, através de um reportório alargado de experiências e estratégias de ensino. Este aspeto é suportado por Carlsen, 1991 citado por Graça (1997, p. 102) que não reconhece o constructo do conhecimento pedagógico do conteúdo como uma categoria de conhecimento apenas autónomo. Este ocorre em função das transformações operadas no conhecimento da matéria e das exigências do contexto (particularidades dos alunos, do currículo e do meio).

Um conhecimento pedagógico do conhecimento bem estruturado, permitiu-me obter excelentes resultados na modalidade de *Rugby*, para a qual, me sinto plenamente preparada. Adicionalmente, devo admitir que também a motivação foi um fator decisivo para um resultado tão animador.

“Por último, o ensino do Tag Rugby gerou uma motivação muito positiva. A minha postura proporcionou-me um processo de EA mais eficaz, tendo agradado substancialmente aos alunos. Gerou-se um ambiente de aprendizagem muito positivo e foi possível controlar melhor o comportamento geral da turma. (...) Penso que a turma ficou com uma excelente base sólida relativa à manipulação e passe de bola bem como às táticas e posicionamento, quer no ataque quer na defesa.”

Reflexão final do 2º período (17/04/2014)

Assim, como nos diz Bento (2003, p. 54) é possível garantir resultados educativos e formativos sólidos, mediante uma proporção correta de reativação, de primeira transmissão, de repetição, de exercitação, de consolidação e de

controlo e avaliação do processo de ensino. Consegui, de uma forma dinâmica e divertida, criar situações variadas de aplicação (jogo, competições) das habilidades, dos conhecimentos, das capacidades e qualidade adquiridas pelos alunos, no decurso do ensino.

Para finalizar, relembro um excerto da reflexão final do 2º período (17/04/2014) que demonstra a melhoria de alguns “... aspetos positivos. Posso dizer que se tornou, progressivamente mais simples e objetiva, a tarefa de planear e desenvolver as aulas. Através da aquisição progressiva de um conhecimento pedagógico, das ilações relativamente às conversas e diálogos tidas com o NE e com a PC, foi possível ministrar de forma adequada, os conteúdos e, conseqüentemente proporcionar aulas mais interessantes e motivantes”.

4.3.7. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DOS MOMENTOS INSTRUCIONAIS: ESTUDO DE CASO

Catarina Ribeiro

Resumo

A presente investigação teve como objetivo analisar o conteúdo da intervenção pedagógica da estudante-estagiária, durante o estágio profissional. Para tal, foram consideradas as dimensões da instrução: conteúdo, atividade, natureza, direção e forma. O estudo desenvolveu-se nas aulas, durante a prática supervisionada, que foram áudio-gravadas e cujo conteúdo foi posteriormente analisado. A amostra utilizada foi constituída pelos 18 alunos da turma do 7.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. O presente estudo permitiu concluir que a professora efetuou um total de 724 intervenções pedagógicas, correspondendo a 480 na modalidade de futebol (5 intervenções/minuto) e 244 na modalidade de atletismo (6 intervenções/minuto). Foi igualmente obtido um elevado tempo de instrução, correspondendo a um valor médio de 6 intervenções/minuto. No que respeita à análise das dimensões da instrução, foram várias as conclusões obtidas. Na dimensão “Conteúdo” verificou-se que a professora raramente transmitiu intervenções pedagógicas do conteúdo relativas à tática individual. Na dimensão “Atividade” foi possível perceber que a professora transmite as intervenções pedagógicas, maioritariamente, quando os alunos não se encontravam em atividade. Na dimensão “Natureza” a professora incidiu as suas intervenções pedagógicas sobre os conteúdos de ordem prescritiva e chamada de atenção. Já na análise da dimensão “Direção”, verificou-se que as instruções transmitidas pela professora foram, frequentemente, dirigidas à turma, de seguida ao aluno e, por último, ao grupo de alunos. No que respeita à dimensão “Forma”, denotou-se que a principal forma de comunicação foi a verbal.

PALAVRAS-CHAVE: INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRESENTAÇÃO DE TAREFAS.

4.3.7.1. INTRODUÇÃO

O processo de formação engloba as mais variadas funções, sendo a principal a construção de uma identidade profissional e a renovação e aquisição de competências essenciais para a profissão. Deste ponto de vista, a ação do professor deve ser alvo constante de estudo no sentido de a refinar o mais possível. Mais especificamente, a investigação acerca da eficácia pedagógica, começou no século passado na tentativa de interligar e clarificar os fatores do comportamento do professor/treinador (Pereira, 2009). Através da revisão de 50 estudos elaborado por Rosenshine & Furst (1971) citados por Carreiro da Costa (1995) percebemos que os professores mais eficazes caracterizam-se por uma linguagem clara e denotativa (clareza), adotam estratégias de ensino diferentes (plasticidade), manifestam o gosto e interesse pela profissão (entusiasmo), dedicam mais tempo de ensino às matérias e aos objetivos de aprendizagem (concentração na tarefa), comentam a atividade do aluno, sobre aspetos positivos ou negativos (crítica), utilizam ideias e elogiam a atividade dos alunos (ensino indireto), proporcionam mais experiências de aprendizagem (tempo de prática), estruturam e facultam a atividade e os meios de aprendizagem (estruturador), questionam os alunos acerca das atividades de aprendizagem (questionamento) e, por último, pesquisam as dificuldades dos alunos (diagnóstico). Estas conclusões vão de encontro às evidências encontradas mais recentemente por diversos autores, como por exemplo Rink (1993), Pereira (2009), Rosado & Mesquita (2009).

Siedentop (1983) revela que para haver uma intervenção pedagógica de sucesso é necessário circunscrever quatro dimensões: (1) instrução, (2) gestão, (3) disciplina e (4) clima relacional. Este estudo centrar-se-á sobre a instrução, como já foi anteriormente referenciado.

A instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva (Siedentop, 1983).

De facto, o processo de ensino/treino ocorre principalmente através da capacidade comunicativa, existindo uma relação mútua de influência de comportamentos (Mesquita, 2005b), pelo que, a capacidade de comunicar se constitui um dos principais fatores determinantes da eficácia pedagógica

(Mesquita & Graça, 2009). De acordo com os autores supracitados, os professores mais eficazes promovem maiores índices de aprendizagem, pelo que a instrução parece assumir um destaque no progresso e desenvolvimento dos atletas/alunos devido à instrução inicial e às retroações evidenciadas pelos mesmos.

A arte da comunicação é algo moroso, multidimensional e variável no que diz respeito ao seu verdadeiro domínio. Aquilo que hoje se torna eficaz para uma determinada turma, pode não ser o melhor método para outra, pois a mesma apresenta características distintas. Para tal, o professor é constantemente desafiado no que diz respeito à adequação dos conteúdos programáticos de modo a propiciar situações de aprendizagem aos alunos. Percebemos que a atividade do professor, de acordo com Matos (1993), abrange várias tarefas, pelo que, lhe é exigido conhecimentos para que as possa desempenhar: capacidade de análise do aluno, de modo a integrar na resolução das tarefas os seus interesses e necessidade; habilidade e hábitos, de modo a resolvê-las com qualidade e eficácia. Visto que a comunicação no processo de EA é principalmente influenciado pela instrução, importa revesti-la de formas diversas, nomeadamente a comunicação verbal (e.g. palavras-chave) e não-verbal (e.g. exposição, explicação, demonstração, FB).

De acordo com Siedentop (1991) e Silverman et al. (1995) as situações de instrução ocorrem em três momentos distintos: (i) antes da prática, recorrendo-se a preleções, explicações e demonstrações – utilizado o termo instrução inicial no presente estudo; (ii) durante a prática, através da emissão de FB; e (iii) após a prática, através da análise referenciada à prática desenvolvida.

No entanto, e frequentemente, devido à sequência confusa ou falta de clareza na apresentação das tarefas, são impostas algumas barreiras no processo comunicativo e, conseqüentemente, no processo instrucional. A solução passa por selecionar apenas a informação mais relevante. De facto, Rosado & Mesquita (2009) referem que é necessário concentrar a atenção dos alunos nos estímulos proferidos pelo professor, como mais importantes, para produzirem uma resposta motora adequada, designando-se esta estratégia como atenção seletiva. Esta tarefa inicial constitui o primeiro momento de confronto do praticante com a tarefa a realizar, a qualidade com que é consumada interfere, concomitantemente, na relação que o praticante irá

estabelecer com a mesma durante a prática (Rink, 1994; Pellett; Harrison, 1995 citado por Pereira, 2009)

Da interação da informação recebida com a interpretação que o praticante faz da tarefa resulta a resposta motora, revestindo-se de crucial importância a identificação das relações que se estabelecem durante o processo (Bravo, 2008). Neste seguimento, urge a necessidade de encontrar meios e estratégias que possibilitem minimizar o afunilamento instrucional. Emerge a noção de que um dos aspetos que ajuda a aumentar os índices de atenção é a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes, é a clareza da apresentação (Rink, 1993). De facto, como a exposta autora refere, a forma clara como o professor transmite a informação é crucial. Para isso deve centrar-se essencialmente nas seguintes linhas mestras: (1) orientar o praticante para o objetivo da tarefa; (2) dispor a informação numa sequência lógica; (3) apresentar exemplos corretos e errados, (4) personalizar a apresentação, (5) repetir assuntos difíceis de compreensão, (6) recorrer às experiências pessoais do aluno (transferência), (7) utilizar o questionamento, (8) apresentar a tarefa de forma dinâmica. Outros autores (Crouch et al., 1997; Gilbert et al., 1999; Mesquita, Rosado, et al., 2008; Silverman et al., 1995) reforçam a necessidade de um elevado nível de explicitação da tarefa, baseado numa definição clara dos seus objetivos, da situação de realização e dos critérios de realização visto que tendem a minimizar os desajustes entre o que é pretendido e o que de facto é realizado pelos praticantes.

A organização do processo de instrução decorre da relação que se estabelece entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, estando esta relação intimamente dependente das condições situacionais em que se aplica (Vickers, 1990). Podemos mesmo chegar mais longe, a instrução destaca-se num lugar nobre, porquanto se referencia à informação diretamente relacionada com a matéria de ensino (Rosado & Mesquita, 2009). Neste âmbito, a eficácia do ensino passa pela forma hábil como o professor seleciona as informações que julga serem fundamentais para transmitir aos seus alunos. Para os especialistas a instrução tem como função a emissão de informação.

Gradualmente, o reconhecimento da existência de uma relação sólida entre o conhecimento da matéria de ensino e o conhecimento pedagógico começaram

a tomar uma importante posição num ensino eficaz (Rovegno, 1992; Shempp et al., 1998 citado por Pereira, 2009).

Assim, como diversos autores têm vindo a destacar é importante saber o que dizer, quando, a quem e como o dizer (Bravo, 2008). Estes são importantes fatores a considerar no sucesso da intervenção pedagógica e, neste contexto, Gilbert et al. (1999) desenvolveram um instrumento designado por *Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions* (SAPCI) (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo), para a modalidade de Hóquei no Gelo. O sistema de codificação deste instrumento permitiu aos investigadores examinar as intervenções centradas na natureza específica do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (PCK), durante os treinos ou a competição, que comporta quatro dimensões: “**O quê**” – conteúdo substantivo, “**Quando**” – momento de emissão da informação, “**Como**” – forma como é transmitida e o “**Quem**” – recetor da intervenção. Para completar e melhor responder à pesquisa desta investigação, a dimensão **forma** foi recorrida da classificação preconizada por Mesquita, Rosado, et al. (2008) , da mesma forma que foi objeto de estudo de Pereira (2009).

Ao longo da PES fui-me questionando acerca do modo como realizava a instrução, particularmente porque pareciam demasiado extensos. Talvez a ânsia de pormenorizar a apresentação das tarefas, no sentido de que os alunos ficassem totalmente esclarecidos quanto ao solicitado, acabava por afetar a duração dos momentos instrucionais. Acresce que me fui dando conta de que nem sempre o tempo de instrução mais longo se traduzia em melhor apreensão/compreensão por parte dos alunos.

Assim, tornou-se evidente que seria importante analisar o processo instrucional no sentido de identificar a origem do problema. Por um lado era necessário confirmar se os meus momentos instrucionais eram de fato demasiados longos e também a informação transmitida era a mais adequada, pertinente ou eventualmente excessiva e/ou demasiado redundante.

O objetivo geral do presente estudo, foi a caracterização da minha intervenção pedagógica, no que respeita à minha instrução. Neste sentido, propus-me identificar, em primeiro lugar, os momentos de instrução e não instrução, no que respeita à sua duração e frequência na aula. Em 2º lugar, objetivei caracterização da instrução no que respeita às suas dimensões:

natureza, conteúdo, forma, direção e atividade.

Esta investigação-ação visava assim conhecer o meu processo instrucional nos parâmetros anteriormente referidos, no sentido de perceber quais as minhas principais debilidades e necessidades para posteriormente poder debruçar-me sobre esses aspetos e melhorar, cada vez mais, a minha intervenção. Com este trabalho pretendia obter conhecimento mais aprofundado acerca do problema que me possibilitasse reajustar, alterar a forma como comunicava com os alunos no sentido e melhorar a minha eficácia instrucional.

Em termos estruturais, o meu estudo inicia-se com uma revisão da literatura que focaliza os aspetos diretamente relacionados com o tema da instrução, aprofundando alguns conceitos cruciais para a discussão e entendimento desta temática particular. Seguidamente, são apresentados os objetivos e, posteriormente, a metodologia utilizada. A apresentação e discussão de resultados surgem posteriormente com a interpretação dos resultados obtidos. Por último, são apresentadas as limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

4.3.7.2. METODOLOGIA

4.3.7.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Na fase inicial do estudo, a amostra era constituída por duas aulas de três modalidades distintas, Atletismo (modalidade individual), Futebol (modalidade coletiva) e, por último, *Tag Rugby* (modalidade alternativa). Contudo, com as limitações encontradas durante a gravação das aulas, podemos apenas selecionar duas aulas, uma de cada modalidade individual e coletiva, que reuniam todas as características necessárias.

Desta forma, o estudo foi aplicado numa turma com 18 alunos, do 7º ano de escolaridade, cujas idades variam entre os 11 e os 15 anos de idade.

4.3.7.2.2. INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Para cumprir o propósito estabelecido, o estudo desenvolveu-se nas minhas aulas, durante a prática supervisionada, onde foram áudio-gravadas e cujo conteúdo foi posteriormente analisado, procedendo à subsequente categorização da instrução com o objetivo de estudar a minha tendência instrucional.

O instrumento aplicado foi adaptado do *SAPCI* (Gilbert et al., 1999), o que permitiu examinar as intervenções centradas na natureza específica do PCK. O referido instrumento foi aplicado durante as aulas em análise comportando quatro dimensões: “**O quê**” – conteúdo substantivo, “**Quando**” – momento de emissão da informação, “**Como**” – forma como é transmitida e o “**Quem**” – recetor da intervenção. No nosso estudo utilizamos uma denominação diferente que corresponde às mesmas dimensões preconizadas neste instrumento, como podemos ver na tabela 2. Para completar e melhor responder aos objetivos de pesquisa desta investigação, a dimensão “**Forma**” foi recorrida da classificação preconizada por Mesquita, Rosado, et al. (2008), como procedeu Pereira (2009).

Posto isto, comparativamente ao instrumento de observação *SAPCI*, o protocolo utilizado no nosso estudo sofreu algumas alterações. O documento diz respeito, principalmente, à natureza específica dos *feedbacks* emitidos, contudo, neste estudo, procedemos à limitação da investigação apenas às intervenções pedagógicas referentes à apresentação da tarefa

De seguida, apresentamos as categorias e códigos que definimos para cada uma das dimensões de codificação de acordo com Gilbert et al. (1999) e Mesquita, Rosado, et al. (2008).

Tabela 2 - Instrumento de observação da intervenção pedagógica do conteúdo

DIMENSÃO “CONTEÚDO” – “O QUÊ”		
1.	Técnica	Te
2.	Tática Individual	TI
3.	Tática Coletiva	TC
4.	Performance e regras	PR
5.	Organização	O
6.	Sem Conteúdo	SC
DIMENSÃO “ATIVIDADE” – “QUANDO”		
1.	Com Atividade	CA
2.	Sem Atividade	SA
DIMENSÃO “NATUREZA” – “COMO”		
1.	Prescritiva	P
2.	Descritiva	D
3.	Questionamento Geral	QG
4.	Questionamento Específico	GE
5.	Chamada de Atenção	CA

6.	Instrução Geral	IG
DIMENSÃO “DIREÇÃO” – “QUEM”		
1.	Turma	T
2.	Grupo	G
3.	Individual	I
DIREÇÃO “FORMA”		
1.	Verbal	Ve
2.	Visual	Vi
3.	Cinestésico	C
4.	Verbal-Visual	VV
5.	Verbal-Cinestésico	VC
6.	Verbal-Visual-Cinestésico	VVC

Importa destacar que, em todas as dimensões estudadas foi necessário estabelecer uma categoria que diz respeito à informação emitida pelo professor de forma imperceptível ou incompreensível: “Não definido” (NA).

Sendo assim, em relação à primeira dimensão, o **conteúdo**, ou a dimensão “**O quê**”, de Gilbert et al. (1999); Hastie & Vlasisavljevic (1999) foi efetuada a subdivisão em sete categorias: (i) Técnica; (ii) Tática Individual; (iii) Tática Coletiva; (iv) Técnico-tática; (v) Performance e regras; (vi) organização; (vii) sem conteúdo.

- i. Técnica (Te) – Informação emitida pelo professor em relação às habilidades motoras técnicas.
- ii. Tática Individual (TI) – O professor emite indicações acerca das habilidades motoras táticas individuais.
- iii. Tática Coletiva (TC) - O professor emite indicações acerca das táticas principais, de acordo com os princípios e as regras de jogo.
- iv. Performance e regras (PR) – informação emitida pelo professor em relação ao desempenho físico ou as regras.
- v. Organização (O) – O professor organiza a turma ou a tarefa de aula.
- vi. Sem Conteúdo (SC) – O professor fornece informação não relacionada com os conteúdos de ensino.

A segunda dimensão diz respeito à **atividade** dos alunos, que de acordo com Gilbert et al. (1999) corresponde a dimensão do “quando”. Este serve o propósito de registrar o momento em que os alunos recebem as intervenções de

conteúdo pedagógico do professor, quando se encontram *em atividade* ou *sem atividade*.

Em Atividade (A) – quando o recetor das intervenções das intervenções de conteúdo pedagógico está ativo na realização de um exercício de treino.

Sem Atividade (SA) – quando o recetor da intervenção de conteúdo pedagógico esta em situação de espera para a realização do exercício.

A terceira dimensão que se refere à **Natureza** da instrução inicial foi uma adaptação do instrumento utilizado por Pereira (2009) que, por sua vez, já tinha sido adaptada de Fishman e Tobey (1978)⁵, Piéron e Delmelle (1982), Mesquita, Sobrinho, et al. (2008) e Hastie (1999). Neste seguimento, esta dimensão subdivide-se em seis categorias: (1) Prescritivo; (2) Descritivo; (3) Questionamento Geral; (4) Questionamento Específico; (5) Chamada de Atenção; (6) Instrução Geral.

- (1) Prescritivo (P) – O professor fornece indicações, estabelece uma tarefa que o aluno deve cumprir.
- (2) Descritivo (D) – O professor descreve a forma como o aluno deve executar a tarefa.
- (3) Questionamento Geral (QG) – O professor coloca questões sobre aspetos organizativos, volitivos ou de compreensão da tarefa sem referir informação sobre os conteúdos substantivos de aprendizagem.
- (4) Questionamento Específico (QE) – o professor coloca questões sobre o conteúdo substantivo de aprendizagem.
- (5) Chamada de Atenção (CA) – O professor dá indicações para que o aluno preste atenção.
- (6) Instrução Geral (IG) – O professor fornece informação sem relação com o conteúdo de aprendizagem.

Relativamente à quarta dimensão, a **direção** reparte-se em três códigos: aluno (A), grupo (G) e turma (T).

Turma (T) – é a intervenção do professor transmitir para todos os alunos da turma.

Grupo (G) – é a intervenção do professor transmitida para um conjunto de jogadores, mas não a toda a turma.

⁵ Devido à antiguidade da referência não foi possível ter acesso a esta obra

Individual (I) – é a intervenção do professor transmitida a um único aluno.

Por último, a quinta dimensão, respeitante à **forma** advém de Mesquita, Rosado, et al. (2008), que preconiza a seguinte distribuição:

- (1) Verbal (Ve) – Informação emitida pelo professor de forma exclusivamente verbal.
- (2) Visual (Vi) – Informação emitida pelo professor de forma não verbal, através de gestos ou expressões faciais, que possam ser de aprovação, desaprovação ou demonstração.
- (3) Cinestésico (C) – Informação emitida pelo professor mediante o contato ou manipulação corporal do aluno.
- (4) Verbal-Visual (VV) – Informação emitida pelo professor combinando a forma verbal e gestual.
- (5) Verbal-Cinestésico (VC) – Informação emitida pelo professor combinando a forma verbal e com manipulação corporal do aluno.
- (6) Verbal-Visual-Cinestésico (VVC) - Informação emitida pelo professor combinando todas as formas de instrução.

4.3.7.2.3. PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA RECOLHA DE DADOS

No sentido de obter o consentimento dos encarregados de educação, elaboramos uma autorização que alertava a necessidade de filmar as aulas da disciplina, sendo que o foco da atenção era unicamente as ações do professor. Através deste documento explicamos que as filmagens serviam apenas para analisar o professor, sendo que os educandos nunca seriam expostos – isto é foi-lhes garantido total anonimato e confidencialidade.

A recolha de dados foi realizada com o auxílio da gravação de imagem e áudio. A câmara estava colocada num ponto estratégico, de maneira a obter uma imagem mais completa do campo onde a aula decorria. Para a gravação áudio foi utilizado um gravador, colocado num acessório no braço direito da professora. Os alunos foram previamente informados da utilização destes aparelhos bem como dos objetivos do estudo, salientando a importância de um comportamento normal e livre de constrangimentos.

4.3.7.2.4. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Durante a prática pedagógica, as aulas foram áudio-gravadas com recurso

à ficha de registo criada com base nos instrumentos e categorias acima descritas. Assim, recorreremos à estatística descritiva, nomeadamente proporções, tendo ainda sido utilizadas as medidas de tendência central e de dispersão, tais como média, desvio padrão, valor mínimo e máximo e a percentagem de ocorrências.

4.3.7.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.3.7.3.1. DURAÇÃO DO TEMPO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O presente estudo visava estudar os momentos instrucionais em cada uma das dimensões presentes na adaptação do instrumento *SAPCI*.

A tabela 3 mostra o tempo total de aulas despendido com e sem instrução.

Tabela 3 - Duração do tempo despendido com e sem instrução

ESTATÍSTICA DESCRITIVA	MODALIDADE	FREQ.	%	MD ± DP (s)	MIN. (s)	MÁX. (s)	TEMPO TOTAL (s)
COM INSTRUÇÃO	ATLETISMO	163	67	9 ± 38	1	475	1544
	FUTEBOL	358	75	12 ± 13	1	97	4193
TOTAL		521	69	11 ± 24	1	475	5737
SEM INSTRUÇÃO	ATLETISMO	81	33	14 ± 23	1	149	1133
	FUTEBOL	122	25	12 ± 31	1	318	1451
TOTAL		203	31	13 ± 28	1	318	2584

Através desta tabela percebemos que o tempo despendido *com instrução* foi de 5737 segundos equivalendo, aproximadamente, a 95 minutos, o que perfaz 69% do tempo total de aulas analisado. Deixa apenas os restantes 43 minutos (2584 segundos) *sem instrução*. Estes valores obtidos são preditivos de uma instrução longa, podendo também a mesma, ser repetitiva e desestruturada, o que dificulta, possivelmente, a compreensão da tarefa por parte dos alunos, numa primeira explicação. Deste modo, por parte do professor surgia a necessidade de repetir a informação, com novos e distintos métodos para que pudesse obter um melhor entendimento dos alunos. Estes resultados parecem não corroborar as conclusões obtidas por Carreiro da Costa (1995), sobre os trabalhos realizados por Piéron e Piron (1981), Yerg (1977 e 1981a) e Yerg & Twardy (1982); Phillips & Carlisle (1983) segundo os quais os professores responsáveis pelas turmas mais eficazes foram os que obtiveram um tempo de instrução superior.

Ainda no que diz respeito ao tempo *com instrução*, podemos analisar o

tempo despendido em cada uma das modalidades. Neste sentido, 4193 segundos (70 minutos) correspondem à aula de Futebol e, o restante tempo, à aula de Atletismo (26 minutos). Convém ressaltar que as aulas consideradas apresentam um tempo total de aula distinto apresentando, obrigatoriamente, proporções bastante variáveis entre si. Neste seguimento, a aula de atletismo tem um total de 44.37 minutos (de uma aula de 50 minutos), enquanto a aula de futebol apresenta um total de 95 minutos (de uma aula de 100 minutos).

Para este elevado tempo de instrução parece ter também contribuído o facto das aulas observadas se localizarem no início da UD de Atletismo, e a meio da UD de Futebol. Deste modo, no Atletismo a aula analisada era a 2ª de uma UD de 5 aulas, enquanto na modalidade de Futebol as aulas correspondiam à 5ª e 6ª de uma UD de 9 aulas. Particularmente no Atletismo, o facto de se referir ao início da UD, era espectável que apresentasse um tempo total relativamente mais elevado derivado à apresentação de tarefas. Esta constatação pode ser facilmente entendida se tivermos em conta que, e como refere Mesquita⁶ (2012), no momento de apresentação de uma tarefa nova, o professor deve despende mais tempo para que seja atribuída a devida relevância aos novos conteúdos. Estas novas informações podem, naturalmente, suscitar incompreensões por parte dos alunos, envolvendo um aumento do tempo instrucional. Contudo, a mesma autora alerta para o facto de que, apesar de tudo, o tempo de informação deve ser diminuto, e na realidade, a média de tempo de duração de cada intervenção obtida neste estudo, foi de 11 ± 24 segundos, o que parece ser um intervalo de tempo relativamente curto, quando se aplica à função da primeira explicação da tarefa a desenvolver. Deste modo, a associação do curto tempo de instrução com o longo tempo total de momentos instrucionais nas aulas, prediz que a atuação da professora era muito ativa. Esta atitude indica uma estratégia positiva da professora, na medida que os alunos eram alvos constantes de interferência contextual. Por outro lado, o mesmo facto, pode traduzir-se num reduzido tempo de prática dos alunos, se esta evidenciar as intervenções pedagógicas com os alunos sem atividade. Pode ficar seriamente comprometido o que em nada facilita ou permite o desenvolvimento harmonioso

⁶ Mesquita, I. (2012/2013) Slides da unidade curricular de Didática Geral do Desporto: Fatores de eficácia da aula.

e sequencial dos alunos.

4.3.7.3.2. NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

A tabela 3, atrás apresentada, faz ainda referência à frequência das ocorrências com *instrução* e *sem instrução*. No primeiro caso, existe um total de 521 ocorrências, por sua vez, a frequência relativa à categoria *sem instrução* equivale a 203 ocorrências. A amplitude do tempo de instrução é elevado, registando como valor máximo 475 segundos. Numa primeira análise, as proporções evidenciadas denunciam, possivelmente, um excesso de informação, derivado ao tempo gasto nos momentos de apresentação de tarefas. Esta, como consequência, pode repercutir-se numa *atividade* dos alunos mais curta, e consequentemente, uma oportunidade de desenvolvimento dos alunos menor. Com o intuito de analisar mais especificamente esta informação atendemos, mais à frente, ao tempo despendido em cada uma das modalidades e dimensões.

Podemos verificar também, o número total de intervenções da amostra foi de 724, repartindo-se por 244 intervenções relativas à modalidade de Atletismo e 480 referentes à modalidade de Futebol. A média de intervenções por aula de 50 minutos foi de 122 intervenções enquanto na aula de 100 minutos foi de 240 intervenções. Esta situação diverge, em muito, do que foi encontrado por Gilbert et al. (1999) quer em situação de treino ou jogo, com treinadores de Hóquei no Gelo de equipas jovens. Os treinadores forneceram, em média, por treino de 50 minutos e jogo de 60 minutos, 60 e 101 intervenções pedagógicas, respetivamente. No estudo de Cruz (2002), realizado antes e após a competição, com treinadores de Hóquei em Patins nos escalões de formação inicial, os treinadores forneceram, em média, 84 intervenções pedagógicas, sendo que a duração do treino era igual a 60 minutos. Este foi um valor considerado baixo para o nível de treino a que se refere, escalão de formação. Num outro estudo semelhante, Farias (2007) analisou que o número médio de ocorrências era de 183 intervenções pedagógicas (duração do treino igual a 50 minutos).

No nosso estudo, verifica-se que o número de intervenções em ambas as modalidades foi diretamente proporcional à sua duração. Na modalidade de Atletismo apresentamos uma frequência de 6 intervenções por minuto, enquanto na modalidade de futebol verificamos 5 por minuto. Demonstra-se uma proximidade na atitude instrucional em ambas as modalidades e, de um modo

superficial, não se identificam diferenças notórias sobre a intervenção semelhante que não se diferencia com o tipo de modalidade ou a duração da aula.

Os valores médios de tempo despendido em cada intervenção pedagógica é de 12 ± 13 s. Estes valores, no que respeita à apresentação das tarefas, mostram o valor máximo registado de 97 segundos, o que contraria a ideia inicial do estudo, a percepção de uma instrução longa. Contudo, no que diz respeito, ao tempo médio *sem instrução* registaram-se 12 ± 31 s. Observa-se, assim, uma amplitude muito superior, sendo que o valor máximo atingido é de 318s o que corresponde, aproximadamente, a 5.18 minutos. Este valor corresponde ao período final de aula, retorno à calma, após o término da instrução e término do tempo, propriamente dito, da aula.

Na modalidade de Futebol, existe uma predominância clara das intervenções pedagógicas (*com instrução*) sobre o tempo *sem instrução*, com os valores percentuais de 75% e 25%, respetivamente. Em relação à modalidade individual, o Atletismo, mantém-se a tendência de tempo superior de instrução, apresentando um tempo total de *instrução* de 1544s (67%) e 1133s *sem instrução* (33%).

4.3.7.3.3. ANÁLISE DESCRITIVA DAS DIMENSÕES EM ESTUDO

A tabela 4 permite uma leitura relativa aos dados descritivos gerais das cinco dimensões estudadas *com instrução*.

Tabela 4 - Dados descritivos das dimensões com instrução

DIMENSÕES	FREQ.	Md ± DP (s)	TOTAL (s)
CONTEÚDO		5.08 ± 2	2646
ATIVIDADE		1.38 ± 0.5	996
NATUREZA	521	2.83 ± 1.9	1474
DIREÇÃO		1.79 ± 0.9	931
FORMA		1.76 ± 1.5	917

Com a tabela 4 percebemos que a maior parte do tempo foi dedicado à dimensão “conteúdo”, apresentando um tempo total de 2646 segundos, o que perfaz cerca de 44 minutos do tempo total das aulas observado.

1) Dimensão “Conteúdo”

A dimensão “conteúdo” divide-se em seis categorias (sendo a última relativa aos momentos instrucionais não definidos). Através da tabela 5, podemos observar os dados descritivos gerais relativos aos valores, máximo e mínimo, média e desvio padrão, e tempo total das diferentes categorias da dimensão “conteúdo” para a globalidade das aulas.

Tabela 5 – Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Conteúdo"

CONTEÚDO	COM INSTRUÇÃO					
	FREQ.	%	MD ± DP (s)	MIN. (s)	MÁX. (s)	TOTAL
TÉCNICA	59	8	11 ± 1	1	50	651
TÁTICA INDIVIDUAL	5	1	15 ± 4	4	29	74
TÁTICA COLETIVA	25	4	16 ± 3	2	56	400
PERF. E REGRAS	82	11	16 ± 6	1	475	1294
ORGANIZAÇÃO	232	32	11 ± 1	1	94	2589
SEM CONTEÚDO	100	14	6 ± 1	1	76	570
NÃO DEFINIDO	18	3	9 ± 4	2	72	159

Com a leitura da tabela 5, é possível verificar que a maior parte do tempo em instrução incidiu, sobre o “conteúdo” de **organização** de aula, com 2589 segundos (aproximadamente 43 minutos), perfazendo cerca de 40% do tempo total das aulas observado *com instrução*. Apesar da duração destas intervenções não se revelar longa (11±1), parece ser excessiva a percentagem de 40% dedicada a esta categoria da *organização*. De facto, esta corresponde a mais do dobro do tempo despendido com as categorias de *tática individual*, *tática coletiva* e *performance e regras*. A percentagem reduzida de emissão de intervenções pedagógicas nas referidas categorias pode significar um reduzido domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo. O nível de habilidades técnicas pode condicionar as opções táticas, o que significa que é necessário o domínio dos requisitos mínimos de execução, de forma combinada para o ensino da técnica e tática (Rink et al., 1996).

Adicionalmente, a instrução na categoria de *organização* não incluía apenas a organização dos alunos para os momentos instrucionais, como também, os momentos de demonstração, de mobilização de material para a tarefa e organização dos alunos e turma para o início da mesma.

Estes resultados vão no sentido oposto ao evidenciado no estudo de Farias (2007), com treinadores de Futebol dos escalões de escolinhas e infantis. O autor analisou, em função da formação académica especializada dos treinadores,

que existe uma tendência para privilegiarem intervenções de carácter *técnico* em relação a intervenções de carácter *tático individual e coletivo*. Do mesmo modo, os nossos resultados, afastaram-se do estudo de Cruz (2002), que investigou as intervenções pedagógicas no contexto de treino, antes e após a competição, com treinadores de Hóquei em Patins nos escalões de formação inicial (escolinhas e infantis). Os valores evidenciaram uma predominância da categoria *técnica* quer pelos treinadores experientes quer pelos menos experientes. Também no estudo de Bravo (2008), com treinadores licenciados e não licenciados em EF e Desporto, os resultados não encontram semelhanças com os nossos resultados que mostram a predominância da categoria *organização*. Por último, no estudo de Gilbert et al. (1999), com treinadores de Hóquei no Gelo, constatou que as intervenções pedagógicas focaram-se essencialmente sobre os conteúdos *táticos ofensivos*.

Em relação à frequência de ocorrência de cada uma destas categorias percebemos que a preocupação em relação ao conteúdo pedagógico ficou comprometido com o tempo dedicado à organização da tarefa. O total da soma da *técnica, tática individual e coletiva* é inferior (13%) à percentagem relativa da categoria de *organização*. Demonstra que, provavelmente, o controlo de turma e a gestão do exercício era, maioritariamente, difícil.

Em relação às intervenções pedagógicas, relacionadas com a categoria *Performance e Regras*, os resultados observados distanciam-se, uma vez mais, das conclusões relatadas nos estudos de Gilbert et al. (1999), Bravo (2008), Cruz (2002), Pacheco (2002), Rosa (2003) e Farias (2007). Enquanto no presente estudo, o valor percentual desta categoria revela um valor mais elevado, com o total de 13% de ocorrências, nos estudos supracitados, as mesmas categorias demonstram valores muito inferiores. Este facto pode justificar-se pelo facto de investigarmos no contexto escolar e, a turma em estudo demonstrou, desde o início, poucas rotinas e regras dos anos transatos dificultando a tarefa e ação do professor de uma forma mais eficaz. Pelo contrário, no contexto de treino espera-se que os atletas demonstrem um conhecimento relativamente aprofundado das regras, resultante da prática sistemática e frequente das modalidades que praticam.

2) Dimensão “Atividade”

Com o intuito de detetar se o tipo de informação transmitida ocorria durante o desenrolar da atividade (A) ou durante uma pausa/intervalo (SA), analisamos o tempo de instrução em relação à dimensão “atividade”.

Na tabela 6, estão representados os dados relativos à dimensão “Atividade”, para a totalidade das aulas.

Tabela 6 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Atividade"

ATIVIDADE	FREQ.	COM INSTRUÇÃO			
		MD ± DP(S)	MIN.(S)	MÁX.(S)	TOTAL(S)
COM ATIVIDADE	293	10 ± 1	11	76	2824
SEM ATIVIDADE	228	13 ± 2	1	475	2913

Os resultados obtidos neste estudo são surpreendentes na medida que esboçam uma proximidade no valor de *instrução* no que respeita à *atividade* (A) e *não atividade* (SA) dos alunos. Os valores obtidos denunciam, uma vez mais, que a apresentação das tarefas teve uma duração muito extensa. Na categoria *com atividade* o tempo elevado (2824s: 47 minutos) mostra-se um fator bastante negativo para a aprendizagem e desenvolvimento sistemático dos alunos. O valor percentual de atividade revela 49% de *atividade*, do tempo total de instrução. O problema reside na elevada preocupação de uma explicação pormenorizada, perdendo em si, a intencionalidade e simplicidade que deve ser característica na explicação aos alunos. Com efeito, estes resultados revelaram-se inesperados. Pelo contrário, nos estudos supracitados, destaca-se a intervenção dos treinadores nos momentos de *ação* dos atletas. Naturalmente, o momento escolhido para intervir pelos professores, sugere a intenção de diminuir os tempos mortos durante a sessão de treino, possibilitando, conseqüentemente, um maior tempo de prática motora. Todavia, como concluem os autores Bravo (2008), Cruz (2002) e Farias (2007), torna-se crucial equilibrar a emissão de informação durante a *ação motora* e durante o período de *não ação*, permitindo focalizar a atenção nos aspetos mais relevantes, em cada um dos momentos. Fundamentalmente, mostrou-se muito importante proporcionar algumas paragens/intervalos para focalizar a atenção dos alunos. Desta forma evitamos que as intervenções e informações relevantes sejam perdidas ou distorcidas, nos momentos em que os atletas se encontram concentrados na ação motora que estão a executar (Gilbert et al., 1999).

3) Dimensão “Natureza”

Na tabela 7 analisamos os dados descritivos das intervenções pedagógicas referentes à dimensão “natureza”.

Tabela 7 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Natureza"

NATUREZA	COM INSTRUÇÃO					
	FREQ.	%	MD ± DP(S)	MIN.(S)	MÁX.(S)	TOTAL(S)
PRESCRITIVO	180	34.5	10 ± 13	1	94	1724
DESCRITIVO	99	19	17 ± 15	1	97	1718
QUEST. GERAL	31	6	6 ± 4	1	15	175
QUEST. ESPECÍFICO	20	3.8	10 ± 9	1	36	197
CHAMADA DE ATENÇÃO	115	22.1	7 ± 6	1	28	841
INSTRUÇÃO GERAL	58	11.1	16 ± 62	1	475	923
NÃO DEFINIDO	18	3.5	9 ± 16	2	72	159

Ao analisarmos a tabela 7, verificamos que a professora em estudo transmitiu maioritariamente as informações sobre a forma *prescritiva* (34.5%), sendo-se contabilizado 1724 segundos no total, o que equivale a 28,44 minutos. Esta predominância é facilmente entendida pois tratava-se da explicação dos exercícios durante as aulas. A categoria que apresenta, em segundo lugar, maior prevalência trata-se da *chamada de atenção*, com 22.1% do total. Esta representa 14,1 minutos do total de 1h36 minutos analisados com *instrução*. Por último, a categoria com menor relevância, a seguir à categoria *não definido* com 3.5%, aparece o *questionamento específico* com os valores percentuais de 3.8%. Em suma observou-se maior prevalência das intervenções de natureza *prescritiva*, em detrimento da categoria *descritiva*, categoria que se espera ter uma prevalência superior às demais. A possível explicação surge dos inúmeros momentos de interrupção, evidenciados nos valores superiores da categoria de *chamada de atenção*, face aos comportamentos inadequados ou desviantes da turma. O facto da *chamada de atenção* apresentar uma elevada frequência (115 ocorrências) leva a crer, mais uma vez, que a turma necessitava de uma postura forte da professora e um elevado controlo, por forma a facilitar a gestão e eficácia da aula.

A maior parte dos estudos evidenciados (Gilbert et al., 1999) demonstram que a instrução específica (que engloba as categorias aqui mencionadas: *prescritivo, descritivo, questionamento geral e específico e chamada de atenção*)

foi o meio privilegiado para as intervenções pedagógicas.

4) Dimensão “Direção”

A tabela 8 mostra os dados relativos à dimensão “direção” que trata a quem nos dirigimos nos momentos instrucionais.

Tabela 8 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Direção"

DIREÇÃO	COM INSTRUÇÃO					
	FREQ.	%	MD ± DP (s)	MIN.(s)	MÁX.(s)	TOTAL(S)
TURMA	220	42.2	13 ± 34	1	475	2879
GRUPO	138	26.5	11 ± 10	1	49	1503
INDIVIDUAL	145	27.8	8 ± 9	1	76	1196
NÃO DEFINIDO	18	3.5	9 ± 16	2	72	159

A professora demonstrou preferir dirigir as intervenções pedagógicas sobre o conteúdo à turma em geral (42.2%), seguido das intervenções pedagógicas de modo individual (27.8%) e, por último, ao grupo (26.5%).

Os resultados evidenciam uma tendência esperada e considerada normal para o contexto escolar. Nesta situação espera-se expor as tarefas, numa fase inicial, a toda a turma, de modo a que sejam rapidamente dadas as informações pretendidas ao maior número de alunos possível. Este resultado é corroborado por Pacheco (2002), que a propósito do treino, conclui que a direção das instruções ocorre, primeiramente, para toda a equipa, seguida da vertente ao jogador individual e subgrupo de jogadores. Por outro lado, no mesmo contexto e, de acordo com as investigações de Gilbert et al. (1999), Cruz (2002) e Farias (2007), os treinadores apresentam uma clara tendência para dirigir as intervenções pedagógicas ao atleta individual. Estes explicam que pode dever-se à tentativa de centrar a ação do atleta, especificando apenas a informação que realmente importa aprender.

5) Dimensão “Forma”

Na tabela 9 estão expressos os resultados relativos à “forma”.

Tabela 9 - Tempo despendido nas diferentes categorias da dimensão "Forma"

FORMA	COM INSTRUÇÃO					
	FREQ.	%	MD ± DP (s)	MIN.(s)	MÁX.(s)	TOTAL(S)

VERBAL	377	52	9 ± 13	1	475	3771
VISUAL	0	0	0	0	0	0
CINESTÉSICO	0	0	0	0	0	0
VERBAL-VISUAL	105	15	14 ± 16	1	97	1441
VERBAL-CINESTÉSICO	6	1	17 ± 17	4	50	101
VERB.-VISUAL-CINEST.	15	2	18 ± 8	9	40	265
NÃO DEFINIDO	18	3	9 ± 16	2	72	159

Com a leitura na tabela 9 é possível constatar que a forma *verbal* é a categoria que manifesta a preferência de emissão da informação com 52% do total dos registos *com instrução*. De seguida, a categoria *verbal-visual* perfaz um total de 15% com um total de cerca de 24 minutos. Durante as aulas a forma de apresentação da tarefa era, por vezes, a combinação da via *verbal* com a via *visual* perfazendo um total de 15%. Apesar de não apresentar uma análise comparada com o formato de imagem, foi possível caracterizar esta categoria através de intervenções verbais específicas. Contudo, em todas as categorias a média e o desvio-padrão são elevados, mostrando uma elevada amplitude entre si e discrepância na sua utilização. Importa referir, por último, que as formas *visual* e *cinestésico* se mostraram nulas durante o estudo.

4.3.7.4. CONCLUSÕES

Com a elaboração deste estudo de caso foi possível analisar um caso particular da prática pedagógica durante o estágio supervisionado. Este estudo foi uma valiosa e importante ferramenta no entendimento do estilo e razões de uma prática de ensino-aprendizagem, mais ou menos correta, numa fase inicial da carreira docente. Este quadro de resultados não pode ser generalizado dado que a amostra foi muito reduzida.

Depreendo assim, as principais conclusões gerais deste estudo foram:

- O número total de intervenções pedagógicas da professora foi de 724. Este total corresponde a 480 na modalidade de futebol e 244 na modalidade de atletismo. Sendo assim, na modalidade de Atletismo apresentamos uma frequência de 6 intervenções por minuto, enquanto na modalidade de futebol verificamos 5 por minuto.
- Elevado tempo de instrução, apresentando uma média de 6 intervenções por minuto.

- A professora demonstrou uma atitude e postura interventiva e ativa durante a apresentação e execução das tarefas nas aulas.

Dimensão “Conteúdo”

- Nos momentos de instrução a principal preocupação (vista sobre o ponto de vista tempo despendido) da professora foi a categoria de organização da turma e dos alunos.
- A professora raramente transmitiu intervenções pedagógicas do conteúdo relativas à tática individual.
- Baixa relevância das categorias técnica e tática coletiva na apresentação das tarefas.

Dimensão “Atividade”

- A professora transmite as intervenções pedagógicas, maioritariamente, quando os alunos não se encontram em atividade.

Dimensão “Natureza”

- Durante as aulas, a professora incidiu as suas intervenções pedagógicas sobre os conteúdos de ordem prescritiva e chamada de atenção.

Dimensão “Direção”

- As instruções transmitidas pela professora foram, frequentemente, dirigidas à turma, de seguida ao aluno e, por último, ao grupo de alunos.

Dimensão “Forma”

- A principal forma de comunicação foi a verbal, com enorme destaque.
- Seguidamente, a forma verbal-visual mostrou-se uma importante estratégia de ensino.

4.3.7.5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo apresenta algumas limitações referentes à tipologia de estudo de que se trata. A baixa representatividade de aulas constitui uma

limitação, visto que qualidade de áudio era essencial para a exequibilidade do mesmo o que nem sempre se verificou.

A anulação de aulas práticas no 3º período não permitiu uma readequação dos dados e uma amostra mais ampla. Por sua vez, foi necessário a adição da categoria *não definido* em todas as dimensões por forma a contabilizar os momentos com interferência durante o tratamento e análise dos formatos áudio em estudo.

A impossibilidade e dificuldade de gravarmos, em formato de vídeo, todas as aulas pretendidas, impossibilitou o estudo e controlo do comportamento e ações dos alunos em relação à tarefa apresentada.

O presente estudo

4.3.7.6. SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Importa assentar algumas considerações que registaram importância no desenvolvimento do presente estudo. Assim, com o objetivo de serem tratadas e melhoradas algumas questões em futuros estudos, deixamos um conjunto de sugestões que consideramos relevantes.

Assim, consideramos que este estudo pode alargar a amostra a vários núcleos de estágio com o objetivo de criar uma amostra mais significativa, talvez mesmo, de comparar núcleos de estágio de estudantes-estagiários com formações distintas.

Para obter uma melhor e mais diversificada qualidade de vídeo e áudio devemos acoplar a imagem ao som em todas as aulas observadas.

Podemos fazer um estudo comparativo, onde englobamos as modalidades coletivas, individuais e alternativas (as menos conhecidas pelos alunos). Esta análise pode ser em conformidade com a instrução do professor e a ação dos alunos, com relevância nos *feedbacks* emitidos e na consequência dos mesmos. Bem como podemos considerar diferentes funções didáticas com o objetivo de analisar e avaliar a sua provável importância no desenvolvimento das aulas e aprendizagens dos alunos.

4.3.8. MOTIVAÇÃO – UMA PONTE ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A motivação dos alunos foi um aspeto que desde o início me preocupou. Com o decorrer das aulas foi perceptível a dificuldade dos alunos realizarem os exercícios propostos devido à desmotivação presente. Este é um conceito importante e crucial para a criação de um ambiente positivo no processo de EA. Na literatura é consensual de que a motivação é um preditor para a evolução e rendimento dos alunos. Como nos conta Maggil, 1984 cit. por Franchin & Barreto (2006) a motivação é vital para a compreensão e desempenho das habilidades motoras, pois têm um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Sem motivação o processo de aprendizagem é muito difícil e para alguns torna-se mesmo impossível a sua concretização. De acordo com Estanqueiro (2010) a desmotivação dos alunos reflete-se em comportamentos de indisciplina e no insucesso escolar, pelo que um aluno motivado torna-se mais acessível e livre a novas aprendizagens. Falcão, 1989 citado por Chicati (2000) refere que aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência e observação.

Durante a prática pedagógica a motivação foi muito oscilatória, estando diretamente relacionada com a modalidade abordada. Como refletem autores de referência (Duda et al., 1995; Fonseca et al., 1999; Goudas et al., 1994; Markland, 1999; Seifriz et al., 1992) o clima motivacional é muito superior quando a motivação é intrínseca e, quando tal acontece, existe um maior envolvimento associado à tarefa.

A motivação refere-se ao estado do organismo que resulta da interação de fatores internos, como a personalidade, e de fatores externos, como as situações de realização de tarefas, determinantes de um comportamento. A Teoria da Auto-Determinação (TAD) de Deci (1975) postula que os comportamentos podem ser influenciados pela Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca ou, ainda, pela falta de motivação (amotivação) (Capozzoll, 2010), definindo três necessidades psicológicas inatas do indivíduo, que precisam estar bem estruturadas: a competência, a autonomia e o relacionamento com os seus pares (Ryan, Deci, 2000 citado por Capozzoll, 2010). Se isso ocorrer, o indivíduo aumenta a sua motivação, mas se o contrário ocorrer o indivíduo diminui a sua motivação, diminuindo a sua iniciativa (autonomia) e o seu bem-estar. Este foi um facto que pude constatar na reflexão de aula nº 34 (31/01/2014) – UD de ginástica, *“eis que na realização das tarefas, as atividades individuais e em*

duplas contribuíram para um ambiente positivo, onde a turma, agradavelmente, demonstrou empenho, entusiasmo e maior dinamismo. É expectável que a conversa curta e positiva na aula passada possa ter tido alguma interferência positiva. A aula foi divertida e toda ela dada de uma forma lúdica permitindo uma motivação intrínseca na realização das tarefas.”

Vários estudos indicam que a inadequação das tarefas propostas pelo professor, quer pela sua natureza ou duração, pode resultar na desmotivação dos alunos o que normalmente promove uma modificação da tarefa por parte deles próprios de modo a adequar ao seu nível de desempenho (Emont & Piéron, 1988; Mendes, 1995a citado por Abreu, 2000).

Com o intuito de evitar os largos erros descritos na literatura, como o exemplo anterior, procurei solucionar alguns eventuais problemas ao longo da prática pedagógica. Desta forma, de forma conveniente procurei estratégias que pudessem fomentar a proximidade e gosto dos alunos pela prática desportiva. Para a criação de uma “ponte forte e acessível entre o ensino e aprendizagem” considerei alguns aspetos no decorrer deste longo processo. Entre eles pode-se destacar a utilização de diversas formas de jogo (jogos reduzidos, jogos de cooperação, jogos tradicionais, formas de jogo reduzidas, etc.), a utilização de FB acerca do desempenho (mais positivos que negativos), a máxima rentabilização do material, espaço e exercício, as paragens da atividade apenas quando se justificasse (correções tático-técnicas) e uma correta adequação dos exercícios às capacidades da turma. De facto, os exercícios que permitem o sucesso criam a possibilidade de uma perceção positiva que, por sua vez, motiva e promove o gosto pela atividade exercitada. A melhoria da afetividade e do ambiente relacional com uma justa gestão de conflitos, emoções e comportamentos foram cruciais para o progressivo e ténue aumento de motivação. Um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser construído para poder potenciar a sua adesão à aula (Rosado & Ferreira, 2009). Adicionalmente, senti que o entusiasmo pelas atividades foram um forte aliado para que a turma fosse contagiada por uma energia positiva.

“Durante a apresentação da tarefa, a minha convicção e entusiasmo foram visíveis, pois idealizei que os exercícios poderiam resultar bem na turma. Estes

sentimentos foram contagiados aos alunos, já que a energia prevaleceu e houve uma “ecologia ambiental” no processo de EA.”

Reflexão de aula nº 33 (4/02/2013) – UD de Atletismo

Esta não foi uma “guerra” que considero ganha, mas durante a qual obtive várias “batalhas” vitoriosas.

4.4. AVALIAÇÃO

“O professor em início de carreira é um estranho em terra nova, num território que nunca viu; cujas regras, costumes e cultura são desconhecidas (...) por vezes sentindo-se incapaz de realizar as funções para as quais teve preparação”

(Carvalho, 1992 citado por Gonçalves et al., 2010)

Esta foi outra das primeiras tarefas a realizar no EP. Interiorizei-a como um dos primeiros obstáculos a ultrapassar. Como é sabido, a avaliação dá-nos informações relativas ao estado de conhecimentos dos alunos e evidencia uma posição crucial na ponderação e sistematização do ponto de partida, das matérias a abordar em cada uma das modalidades. Do mesmo modo, serve o propósito de revisar a planificação e realização face ao controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos. Como nos reporta Bento (2003), o controlo e a avaliação são tarefas cruciais no processo pedagógico, constituindo uma das fases do processo integral de aprendizagem. Tyler (1949), considerado o pai da avaliação educacional, encarava-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos e os objetivos previamente definidos.

Segundo De Ketele & Roegiers (1993), este processo é um ato de inteligência visto que apresenta e limita um número restrito de variáveis/informações pertinentes para a avaliação ponderada.

“Com esta avaliação foi possível adaptar-me melhor aos critérios necessários e objetivos para o ensino da modalidade e à medida que vou realizando as avaliações, iniciais e finais, torna-se mais simples a sua execução. Esta situação eliminou por completo a dificuldade sentida no 1º período, em que tive necessidade de ajuda dos colegas de estágio.”

Reflexão de aula nº 27 (10/01/2014) – UD de Futebol

Figari (1996) citado por Gonçalves et al. (2010, p. 22), relaciona este processo com alguns conceitos-chave. Resumidamente, o induzido (avaliação diagnóstica) dá informações ao construído (avaliação formativa), que leva ao produzido (avaliação sumativa). Todo este processo tem de ser elaborado de uma forma construída e visto de uma perspectiva cíclica, para que se “olhe para a garrafa e se veja meio cheia, e não meio vazia”.

Para isso e de acordo com:

De Ketele (1980, p. 27) citado por De Ketele & Roegiers (1993, pp. 22-23)
“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”.

Reflexão de aula nº 27 (10/01/2014) – UD de Futebol

A avaliação é uma questão complexa, em permanente discussão (Gonçalves et al., 2010, p. 17). Por isso as funções e objetivos da avaliação ultrapassam a mera atribuição quantitativa. Auxilia o professor na avaliação do currículo, e é reconhecida como um motor de constante aperfeiçoamento. É uma fonte de tomada de decisões, que prepara, acompanha e encerra o processo de EA, em síntese, torna acessível a informação a todos os intervenientes no processo educativo, o que contribui para a correta na orientação de todos os alunos ao sucesso.

A principal dificuldade sentida foi a adequação dos resultados das várias avaliações ao processo de EA. Consegui na maior parte das vezes, adequar e adaptar o processo de EA às dificuldades da turma em geral e dos alunos em particular, evidenciadas na Avaliação Diagnóstica (AD). Esta ação é muito importante e de nada serve se não for útil na alteração e melhoria dos erros. A AD serve para aprender e evitar a repetição dos erros, favorecer e melhorar as práticas. Devemos ser sensíveis a esta boa ocorrência de forma a impedir a repetição inexorável das falhas (Gonçalves et al., 2010, p. 10).

“Obviamente esta avaliação é meramente qualitativa. Isto porque tem o objetivo de avaliar o nível geral dos alunos, para que seja possível ver o que foi apreendido pelo aluno em anos anteriores; agrupar os alunos tendo em conta as suas características e resultados diagnósticos e, por último, comparar esses resultados

com a avaliação final de modo a perceber o (in)sucesso dos alunos (Rosado e Colaço, 2002; Ribeiro, 1997 citado por Gonçalves et al., 2010).”

Reflexão final do 2º período (17/04/2014)

Para melhorar as dificuldades sentidas recorri às observações das aulas efetuadas por mim e pelos meus colegas. As notas focalizadas, no posicionamento e deslocamento do professor na sala de aula, ajudaram a ultrapassar algumas dificuldades.

4.4.1. TIPO DE AVALIAÇÃO – CRITERIAL

O padrão de referência ou de comparação que usei foi o critério e não à norma, ou seja, foi avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos. Segundo Vickers (1990) na avaliação criterial são definidos os níveis de realização desejáveis, de acordo com normas apoiadas na natureza inerente da tarefa e na integração das condições locais ou da turma.

No domínio cognitivo foi avaliado o conhecimento (20% da nota final) das regras básicas, história, objetivo e principais ações técnicas e táticas de modalidade. O instrumento de avaliação foi o teste teórico.

No domínio socioafetivo foi avaliado o nível de organização das atividades e do equipamento desportivo necessário para a aula (20% da nota final), assim como, as atitudes, comportamentos e valores (autonomia, participação, comportamento, responsabilidade, assiduidade e pontualidade). Para tal, foram utilizados os registos da grelha de presenças e as reflexões das aulas.

No domínio psicomotor (50% da nota final) foram avaliadas a execução/competências de ação (habilidades motoras).

Na avaliação final o peso dado às modalidades foi relativamente distinto. Esta situação deveu-se ao facto de ter dado mais ênfase ou ter dedicado mais tempo a determinada modalidade, em detrimento de outras. A avaliação final do 2º período retrata isso mesmo, tendo-se atribuído diferentes pesos modalidades às modalidades, como se faz saber: Futebol – 11%, Ginástica – 14%, Atletismo – 11% e *Tag Rugby* – 14%.

A classificação final da disciplina resulta da soma das classificações de todas as modalidades mais a classificação do teste teórico. Contudo, no 3.º período existiu uma alteração na avaliação, devido ao facto de terem sido ministradas mais aulas teóricas face à indisponibilidade do pavilhão gimnodesportivo. Assim, adotaram-se os procedimentos que haviam sido implementados para os com atestado médico de longa duração, nomeadamente no que diz respeito às categorias de avaliação e respetivas ponderações. Sendo assim passamos a ter apenas dois domínios de avaliação, o domínio cognitivo com 60% da nota final e o domínio sócio afetivo com 40% da classificação final.

A nota final foi resultado do somatório das classificações em todos os conteúdos, das várias modalidades lecionadas, obtendo-se um valor final, numa escala de 0 a 100%. A classificação percentual obtida foi seguidamente transferida para a grelha final, onde constavam todos os domínios de avaliação. Finalmente procedeu-se ao somatório de todas as componentes de avaliação e, apenas no final, a classificação foi convertida para a escala numérica de 1 a 5 (a escala utilizada para no ensino básico).

4.4.2. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A AD assume-se como um pressuposto indispensável para o correto planeamento e posterior condução do processo de EA, pois é através dela que o professor toma conhecimento do ponto de partida dos alunos, isto é, quais os conhecimentos, competências e as capacidades gerais da turma de modo a planear e ajustar os conteúdos.

Conhecendo o ponto de partida dos alunos, o professor seleciona os conteúdos do processo e estabelece objetivos, pois como refere Bento (1995, p.136) “sem objetivos o ensino não passaria muito provavelmente de uma coletânea caótica e arbitrária de ações e situações.”

No primeiro período das três modalidades abordadas apenas uma foi alvo de avaliação inicial, o basquetebol, devido ao facto de ser a única que tinha já sido lecionada em anos anteriores.

“Partimos do pressuposto que a modalidade será abordada pela primeira vez, e desta forma os alunos não possuem conhecimentos relativos à mesma, encontrando-se, portanto, no nível inicial, inibindo a necessidade da avaliação diagnóstica.”

“A organização desta modalidade terá como ponto de partida a avaliação da aptidão física pela aplicação da bateria de testes de fitnessgram. Desta forma rentabilizo esta avaliação para a preparação da sequência e extensão dos conteúdos como também o tempo disponível para a prática.”

No segundo período, das quatro modalidades abordadas, apenas se procedeu à realização da AD para o futebol e a ginástica, isto porque estas modalidades foram abordadas em anos transatos. No terceiro período não foram ministradas aulas práticas, pelo que, não existiu avaliação prática de nenhuma natureza.

Numa fase inicial, construía grelhas muito pormenorizadas, o que dificultava a observação de todos os parâmetros, levando a que não tivesse tempo para avaliar todos os alunos. Com a análise efetuada e com as sugestões do PC, realizei grelhas mais simples e eficientes. Aqui, mais do que nunca, devemos nos focalizar no essencial. Caso contrário o professor não tem tempo suficiente para avaliar toda a turma e por conseguinte vai ter muitas dificuldades em planear e estruturar o processo de EA.

Por conseguinte, partindo de uma AD o professor pode constituir grupos de alunos mais homogêneos, diminuindo, da melhor forma possível, a heterogeneidade que caracteriza as turmas. Contudo, eu nem sempre quis homogeneizar as equipas uma vez que às vezes, a heterogeneidade permite uma melhor progressão, pelo simples facto de existir a necessidade da entreaajuda e adaptação dos alunos. Como método de AD, para além da lista de verificação, utilizava a observação direta.

4.4.3. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Este tipo de avaliação permite uma avaliação sistemática e pontual dando informações acerca da qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo. Este momento de avaliação permitiu-me, através da observação direta, a deteção de lacunas nos movimentos e habilidades dos alunos, e posteriormente, permitiu-me

orientar individualmente cada estudante, auxiliando o desenvolvimento das suas competências, interesses e atitudes. O registo após as aulas permite uma avaliação contínua e real do desempenho dos alunos ao longo das mesmas. Desta forma, tornou-se possível um acompanhamento individualizado e preciso de cada aluno, o que, por conseguinte, promoveu uma visão amplificada da sua evolução.

4.4.4. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa (AS) encerra um ciclo de aprendizagens de uma determinada matéria. Este também aponta o início do ciclo da reflexão em relação ao que se encerrou, ou seja, reflexão acerca das opções tomadas, do meu desempenho como professora, e possíveis deduções para o futuro.

Utilizei como instrumentos tabelas de registo, observação direta e meios audiovisuais. Os conteúdos e critérios de êxito foram semelhantes aos da avaliação diagnóstica de modo a permitirem uma comparação e análise linear do trabalho efetuado. Tive momentos de insegurança e receio perante dificuldade de “observar” e “olhar” para o pretendido. Por último, importo referir que considero que este momento não deve ser apenas avaliativo mas também educativo como referi numa reflexão merecedora de análise.

“Birzea (1984) citada por Gonçalves et al. (2010) acredita que a avaliação sumativa, ou final, tem mais por função constatar o (in)sucesso do que promover o sucesso escolar. A mesma advoga que não há controlo do processo de EA, logo não é possível corrigir erros ou mesmo identifica-los. Contrário esta opinião, sendo que este constitui mais um momento de aprendizagem. Obviamente que esta avaliação pouco mudará a classificação dos alunos visto que serve o propósito de confirmar uns e retirar dúvidas de outros alunos. Contudo, deve-se controlar igualmente o processo de EA, sendo que, pessoalmente, quando necessário, corrijo e imito feedbacks aos alunos, mantendo uma postura educativa e não apenas avaliativa.”

Reflexão de aula nº 42 (11/02/2014) – UD de Atletismo

4.4.5. AULAS OBSERVADAS

De acordo com Ribeiro (2006) a observação de aula promove, entre outros benefícios, a aproximação do aluno-professor da realidade de ensino e o desenvolvimento de uma postura investigativa em relação à prática pedagógica. Deste modo, este processo permite auxiliar o desenvolvimento das competências de qualquer profissional, principalmente em início de carreira. A observação de aulas é então uma tarefa fundamental no decorrer da carreira profissional docente. A observação permite munir-nos de estratégias e de possibilidades de resposta face aos possíveis problemas decorrentes de uma aula. Todos os professores são diferentes, quer no domínio pedagógico do conteúdo, quer nas metodologias de ensino diversificadas que utilizam. Isto coadjuvado com a sua experiência única e pessoal, e com a relação que estabelecem com os seus alunos, permite-lhes o aperfeiçoamento do seu estilo de ensino. Não existem dois profissionais com saberes e experiências iguais, o que determina um exercício da profissão diferenciado. A utilização de diferentes metodologias, estratégias, formas organizativas, rotinas, bem como o realce de determinados conteúdos, exposição do conhecimento de variadas formas e o ensino diversificado e criativo, vão determinar o desempenho final dos alunos nas aulas. As observações de alguns destes aspetos permitem uma reformulação de tarefas, atitudes e posturas que facilitam um ensino adequado e eficaz ao próprio professor. Assim, ao longo do ano fomos incumbidos de realizar as observações nas aulas de todos os elementos do NE.

O PC elaborou um mapa de observações para cada período, onde constavam as datas das observações e os itens em que cada EE gostaria de ser avaliado durante a observação. As observações foram realizadas sempre nas aulas de 100 minutos e apresentavam, pelo menos, uma semana entre cada duas observações. Este método permitiu que fosse realizada uma reunião entre cada duas observações, na qual tínhamos a oportunidade discutir com mais profundidade todos os itens e sugestões observadas possibilitando a melhoria nas aulas seguintes.

Os itens de observação foram sugeridos pela PC, contudo, a escolha de cada um competia ao EE em observação. A ficha de observação elaborada permitiu uma autoavaliação sobre as suas principais dificuldades,

proporcionando mais uma reflexão da prática pedagógica individual. Para este fim, foram utilizadas tabelas de observação estudadas no 1º ano do 2º ciclo de Ensino, analisando variáveis como: (i) comportamentos do professor: voz, postura, afetividade, organização, resolução de problemas, FB, movimentação, etc.; (ii) atividades da aula no que diz respeito as situações de aprendizagem intimamente ligadas à qualidade de instrução, de gestão, às sequências das situações de aprendizagem, variedade, segurança, duração; (iii) interações do professor e (iv) o comportamento dos alunos.

A partilha de opiniões críticas e fundamentadas, a discussão da melhor ou mais adequada solução permitiram-me a consciencialização de alguns erros desconhecidos, assim como, a prática da reflexão após a ação: o ato reflexivo. O espírito crítico desenvolvido através da observação sistemática, repercutiu-se numa melhoria da ação na aula, que se tornou mais refletida ao longo do ano.

4.5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Neste capítulo irei tratar, de acordo com as Normas Orientadoras do EP⁷, “todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”. O objetivo desta pretende “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.”

No exercício da profissão foi-nos possível integrar a comunidade escolar, enriquecendo e completando esta experiência única. As atividades extra aula permitem-nos aprender, realizar e crescer em contexto escolar. Batista & Queirós (2013) referem que a aprendizagem não se adquire apenas nas aulas, devendo os EE ser colocados no terreno, no contexto real do ensino para conhecer a comunidade educativa que é constituída não só pelos alunos da

⁷ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-14.

turma, mas também pelos professores, funcionários, outros alunos, psicólogos, pais e auxiliares, que fazem parte da escola.

Eu estive presente em quase todas as reuniões, tendo faltado apenas uma vez devido a compromissos desportivos.

4.5.1. DESPORTO NA ESCOLA

O desporto na escola tinha alguma expressão no seio estudantil, apesar de a oferta não ser muito diversificada. As atividades desenvolvidas, ao longo de todo o ano, foram o futsal masculino e dança, que se constituem em clubes, ministrados pelo NE de EP e o “Clube de Raquetas” desenvolvido pela professora M^a José. Estas atividades visam, sobretudo, promover os hábitos de vida saudável, numa perspetiva de atividade não curricular e não obrigatória.

Em relação aos clubes desenvolvidos pelo NE, tivemos algumas dificuldades que a seguir se expõem. Inicialmente a proposta era desenvolver a prática da modalidade de futsal na vertente feminina e masculina, modalidade esta, que havia tido uma grande expressão e adesão estudantil, há dois anos atrás. Este clube serve o propósito de integrar principalmente os alunos não federados e não praticantes de desporto extraescolar. Estes jovens podem não ter a oportunidade e/ou disponibilidade de pertencer a um clube ou a uma organização desportiva e, desta maneira, clubes como aqueles que foram desenvolvidos têm a virtude de promoverem a uma convivência mais integrada e real de uma estrutura desportiva organizada.

Outra função que pude integrar foi a dinamização de atividades menos conhecidas ou clubes locais, de modo a aumentar a participação estudantil. Nestes eventos entendeu-se atribuir-lhes um carácter formativo e motivacional. Este pode ser um excelente meio de deteção de talentos e desenvolvimento desportivo.

Outras atividades desenvolvidas na escola foram a ação de sensibilização de basquetebol, a ação de formação de andebol e de *Tag Rugby*, como também a participação nas competições de atletismo organizadas por todo o país: o corta-mato (única competição em que participamos fora da escola).

4.5.2. CLUBE DE DANÇA – BLACK AND WHITE

“A experiência estética não é um monólogo do sujeito consigo mesmo, mas um diálogo com o mundo, um encontro com as coisas, que institui entre o sujeito e o objeto uma familiaridade originária.”

(Ferreira, Ximerez e Gottschalk, 1994 citado por Lacerda, 2000)

Esta foi uma experiência totalmente nova que necessitou de muito trabalho, paciência e criatividade da minha parte. Foi um desafio fantástico que me proporcionou momentos únicos.

Encarei esta tarefa com um enorme potencial formativo, privilegiando a educação estética e expressiva. Tinha como objetivos promover o sucesso dos alunos e o relacionamento interpessoal e social entre os alunos e professor. Senti que cresci, que melhorei diversas capacidades auditivas, expressivas e rítmicas. Foram momentos bem passados onde pudemos disciplinar, organizar e ordenar os movimentos espontâneos das alunas.

Ao longo de todo o ano realizamos duas coreografias, a primeira elaborada por mim, com música predefinida, tendo sido apresentada na festa de natal no final do 1º período, e a segunda, impulsionada pelo sucesso obtido pelo grupo na primeira coreografia, o que foi um grande desafio. Perspetivei e desafiei o grupo a algo mais complexo e completo. Sendo assim, com o contributo de todas as alunas realizamos t-shirts com o nosso próprio símbolo (criação de uma aluna do grupo) e realizamos uma mistura de músicas, com o fim de apresentar na semana do AVERT.

Inicialmente, e na preparação da primeira coreografia, procurei realizar aulas estimulantes no sentido da construção de movimentos e coreografias com a exploração de passos espontâneos por parte dos alunos. Mas as alunas demonstraram alguma timidez e dificuldades nos movimentos abstratos. Sendo assim, decidi criar uma coreografia igual para todas, com o tema da violência e dificuldades da vida. Não fiquei presa a reproduções de passos ou apresentação técnica, tendo sido estimuladora, procurando levar as alunas a refletirem sobre o que é passado pelos meios de comunicação social e como é gerido o “poder” da informação (*medias*). Deste modo, as alunas poderiam desenvolver um espírito crítico acerca dos conteúdos e das formas como são apresentados aos espectadores.

Estipulei duplas de trabalho estabelecendo e integrando um trabalho de entreajuda e colaboração vincado. Algumas alunas não se conheciam e, a dança acabou por se constituir num veículo de socialização e de integração escolar. Na primeira apresentação, tivemos uma dificuldade, pois o espaço disponível era muito reduzido. Mas com a atenção e a comunicação entre todos os intervenientes foi possível melhorar e promover uma boa estrutura para a apresentação, criando mais espaço disponível para a mesma.

Na elaboração da segunda coreografia coloquei o objetivo e desafio das alunas escolherem as músicas. Foi um desafio bem recebido e como empenho de todas, conseguimos chegar ao produto final. Outro desafio foi a realização de t-shirts originais. A primeira fase passou pela elaboração de um símbolo ou nome que nos caracterizasse. Com a ideia de uma aluna muito empenhada, encontramos no trovão, o símbolo perfeito, figurando o interesse, a surpresa e a força das alunas. O nome "*Black and White*" foi o escolhido o representa o antes e depois da aprendizagem, as faces do bem e do mal, o equilíbrio do branco e do preto.

Para ambas as coreografias e apresentações foram necessárias aulas extras pois dispúnhamos de apenas 1 hora semanal. Divertimo-nos muito na realização e dinamização deste clube.

Em síntese, transcrevo as palavras de com as quais me identifico: "(...) a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade."

4.5.3. CLUBE DE FUTSAL

Neste clube não tive uma posição tão preponderante sendo que observei ocasionalmente as suas aulas. Os meus colegas de NE dinamizaram o clube para o sexo masculino tendo uma elevação adesão escolar.

Particpei no jogo entre o clube e os alunos da escola tendo tarefas de árbitro de mesa e cronometrista. Foi um evento que veio motivar mais os alunos e demonstrar os conhecimentos obtidos durante o ano.

4.5.4. PARTICIPAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE ATIVIDADES DESPORTIVOS

Foram várias as ações e eventos que participamos ao longo deste ano. O plano anual de atividades da escola (PAA) englobava um conjunto de atividades propostas pelos vários departamentos e grupos da escola. De seguida abordarei um pouco de cada um deles de forma cronológica.

A ação de sensibilização de Basquetebol realizou-se no dia 22 de novembro de 2013. Foi-nos pedido a dinamização desta ação com o objetivo de promover um clube local no seio de todas as escolas. Achei as atividades bastante variadas podendo despoletar um sentimento de curiosidade e de enorme motivação para a prática da modalidade.

De seguida, a ação de formação de Andebol realizou-se no dia 26 de novembro de 2013 como estava previsto no PAA. Foi a primeira atividade realizada integralmente pelo NE. Contou com jogadores e treinadores conceituados, como por exemplo do Futebol Clube do Porto (FCP), que trabalharam as capacidades básicas desta modalidade. Com uma organização simples através de várias estações no pavilhão gimnodesportivo e formas básicas de jogo dinamizadas no campo exterior foi possível “apimentar” o gosto pelo andebol. Foram momentos de uma intensa motivação e boa descontração que jamais abandonarão a memória.

Mais uma atividade desenvolvida pelo NE e prevista no PAA, que decorreu no dia 20 de fevereiro de 2014 foi a ação de formação de Tag Rugby. A ação foi organizada pelo NE de EF e contou com a colaboração de Miguel Moreira, da Associação de Rugby do Norte, e de Daniela Correia, jogadora da seleção nacional de sevens e jogadora do Sport Club do Porto.

“No Tag Rugby estão presentes as ações fundamentais do jogo de rugby como a corrida com bola, a finta, o passe e o ensaio, contudo, por razões de segurança e de progressão na aprendizagem do jogo, o gesto técnico da placagem é substituído pelo “tag”, ação de retirar a fita ao portador da bola (Garcia & Moura, 2012). Desta forma, esta iniciativa contribuiu para uma formação mais completa dos EE como também dos professores da escola. “

Reflexão da ação de formação de *Tag Rugby* – março de 2014

Através desta formação penso que os professores do seio escolar ficaram melhor preparados para desenvolver esta disciplina menos conhecida. Esta

auxilia na formação de um sujeito autónomo, com uma boa conduta e conhecimento.

Entretanto, no dia 13 de dezembro de 2013 realizou-se o corta-mato escolar nas instalações escolares e no estacionamento da escola. Foi um evento muito interessante pelo que parou por completo a escola e necessitou da colaboração de todos os intervenientes, quer de EF quer das outras disciplinas. Contudo esta não foi uma atividade elaborada pelo NE. Os professores do grupo de EF planearam e organizaram o evento sendo que os EE auxiliaram a organização e gestão durante a atividade, sendo-lhes atribuídas tarefas no próprio dia. No dia anterior ao evento auxiliei a preparação do percurso no campo exterior. As minhas tarefas passaram por ser a responsável pelo direcionamento dos alunos na chegada colocando-os de forma ordenada e ordeira para o registo dos devidos dorsais. Desta forma, à chegada da meta os alunos eram encaminhados para os professores responsáveis das classificações para inserir no sistema informático. Foi uma boa experiência mas estava a espera de mais responsabilidade e tarefas na preparação e delineamento deste evento. Com a possibilidade de chuva foram tidos alguns cuidados como a meta ser próxima do pavilhão gimnodesportivo caso fosse possível o abrigo dos alunos, professores e participantes. Um ponto menos favorável foi a distância da meta ao local de alimentação havendo alguém responsável pelo direcionamento de alimentação para os professores e o deslocamento dos alunos até à cantina.

Este ano, ao contrário do anterior, tínhamos a presença de uma ambulância para nos dar apoio médico especializado. Algo que me surpreendeu pela negativa foi a quantidade de casos de alunos que se sentiram indispostos durante ou após a prova. Foram inúmeros casos, alguns já recorrentes e conhecidos. Foram necessários cuidados acrescidos e uma atenção desmedida durante todo este processo para que não houvesse problemas maiores com os alunos ou os encarregados de educação. Como balanço final foi muito positivo o trabalho desenvolvido por todos conseguindo uma atividade sem problemas organizativos ou outras de maior relevo.

Com os resultados no evento anterior foi possível a participação no corta-mato distrital no dia 26 de Janeiro de 2014. Para mediar o controlo e participação dos alunos todo o NE e o professor Morgado (coordenador do desporto escolar) se mobilizaram para este evento. Obtivemos bons resultados destacando-se

uma aluna que se apurou para a fase final do corta mato nacional. Foi um dia diferente que resultou num tempo bem passado com momentos para recordar. Depois de todas as provas tivemos a (des)agradável presença da chuva que nos impeliu a regressar à escola e a terminar esta atividade de maneira bastante molhada e divertida.

A Gincana Desportiva realizada no dia 12 de fevereiro de 2014 integrou o projeto de “Educação para a Saúde”, na “Semana dos Afetos”. *“Durante todo o dia, foi possível desfrutar de um total de 12 estações, contando com alguns jogos tradicionais, perguntas de cultura geral, fotografias, escrita de mensagens e pinturas faciais. Contudo, devido às condições atmosféricas limitadas (períodos de chuva) foi necessário retirar uma estação - o jogo dos sacos – e criar algumas adaptações espaciais e materiais. Sendo assim, a gincana concretizou-se no corredor e nas várias salas do módulo B, junto ao bufete e nos espaços cobertos da escola. Neste sentido de um total de 13 estações iniciais, apenas 12 foram realizadas. (...) A Gincana Desportiva realizou-se em dois momentos (Manhã e Tarde) e teve um total de 128 alunos.”* Reflexão final da gincana desportiva – fevereiro de 2014. A utilização dos jogos tradicionais (JT) nesta iniciativa, baseou-se no facto de ser uma atividade extremamente rica e um meio educativo ideal para o desenvolvimento integral do ser humano (Vasconcelos, 2000). Esta atividade desportiva teve como “principais objetivos fomentar a amizade e a cooperação entre os alunos num ambiente de competição saudável. (...) Esta prova desportiva não visava apenas o lado do rendimento sendo que o carácter solidário dos participantes foi visível na quantidade de produtos alimentares recolhidos no momento da inscrição (2 produtos alimentares por cada dupla inscrita). Todos os alunos e professores envolvidos quiseram deixar o seu contributo através da angariação dos produtos alimentares que irão ser encaminhados para o Banco Alimentar e posteriormente serão distribuídos por instituições de solidariedade de Rio Tinto.” Jornal “Virar a página” – Março de 2014.

O torneio de Futsal direccionado para o 9º ano de escolaridade decorreu às quartas-feiras entre os dias 26 de fevereiro a 26 de março de 2014 no pavilhão gimnodesportivo. Foi um evento organizado pelo professor Morgado com a colaboração de alguns EE nas tarefas de arbitragem, de juiz de mesa e cronometragem. Devido à minha ação profissional e desportiva extracurricular

não tive possibilidade de estar presente em todos, contudo foi muito positivo ver a dedicação e organização dos alunos na sua realização.

Finalmente, tive a possibilidade de desenvolver os treinos de Tag Rugby nos dias 12, 19 e 26 de Março de 2014 com o objetivo de formar uma equipa com competências básicas e conhecimentos da modalidade de tag rugby. Foram treinos divertidos e objetivos que contaram com a colaboração do meu colega de estágio Pedro Ismael e com os conhecimentos do Miguel Moreira. Utilizamos a dimensão total do campo exterior, o meu material próprio e algum material da escola. Num total de cerca de 30 alunos levamos 5 equipas, desde o escalão infantis até juvenil, a participar no torneio regional de Nestum Rugby organizado pela Federação Portuguesa de Rugby com o apoio da Associação de Rugby do Norte realizado no dia 27 de Março de 2014. Adorei a minha primeira experiência com equipas da escola vendo uma atitude aguerrida e competitiva dos alunos formados. Todos saíram satisfeitos sendo a melhor recompensa o sorriso e alegria dos alunos.

A participação neste torneio surgiu no curso de *tag rugby* realizado por mim e pela minha colega de estágio Ana Magalhães e pela PC e outra professora do NE. Foi um dia divertido onde podemos desenvolver competências em conjunto e conhecer também outros profissionais. Foi ótimo ver a adesão e alegria durante todo o curso.

4.5.5. DIREÇÃO DE TURMA

“Ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa.”

(Ramiro Marques, 2002 citado por Silva, 2007, p. 45)

Esta tarefa estipulada nas Normas Gerais do EP foi levemente trabalhado. O DT é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, Pais/encarregados de educação e restantes agentes da ação educativa (Silva, 2007).

Para Silva (2007), este é a peça chave na gestão intermédia, no âmbito da administração e gestão escolar. O mesmo autor encara a escola de uma forma particular estipulando três níveis de intervenção no âmbito da gestão escolar. Assim, existe a intervenção ao nível macro representado pelos responsáveis da

gestão e direção da escola; a intervenção ao nível meso mediado pelo responsável do subdepartamento de EF (coordenador de departamento curricular e DT) e, por último, a intervenção ao nível micro representado pelo professor dentro da sala de aula.

As tarefas desempenhadas são diversas desde o contato com os pais em caso de processos disciplinares ou outras repreensões, o controlo e notificação dos alunos para as avaliações teóricas, a resolução de conflitos entre alunos, a manutenção de uma ponte de comunicação entre professores e pais e vice-versa, e a transmissão de informações (aos alunos) de interesse que possam surgir (ex: atividades da escola, visitas de estudo). A minha principal tarefa restringiu-se ao controlo de faltas da minha turma no sistema informático. As restantes tarefas foram vivenciadas à distância sendo retratadas em conversas informais.

A ambição de querer ajudar a turma no início do ano fez-me querer elaborar um projeto curricular de turma (PCT). Todavia, após as conversas com a PC e o DT, percebi que seria muito difícil a sua elaboração.

4.5.6. JORNAL DA ESCOLA – “VIRAR A PÁGINA”

Ao longo de todo o ano foi-nos solicitado que elaborássemos uma pequena notícia para o Jornal “Virar a Página”, publicado em cada período. Notícias simples que retratassem a nossa vivência, as atividades que desenvolvemos, bem como, toda a atividade da escola ao longo do ano. Este jornal apresenta várias publicações desde as problemáticas da atualidade, aos projetos desenvolvidos na escola, aos eventos decorridos na instituição, publicações e histórias dos alunos, acontecimentos históricos e, até mesmo, desenhos, contos e passatempos. De uma maneira diferente, criativa e desafiadora foi possível interagir com a população escolar mostrando o nosso trabalho e envolvimento na comunidade escolar.

4.5.7. REUNIÕES

As reuniões foram um meio para sensibilizar e conhecer a comunidade docente que nos rodeia.

Começo por destacar as reuniões de Conselho Geral de professores, de Departamento de Expressões e do Grupo disciplinar de EF, bem como, as de Conselho de Turma (CT). Este envolvimento proporcionou uma aproximação significativa com a realidade da escola e com os acontecimentos concretos que nela ocorrem, assim como, o modo particular que os intervenientes escolares recorrem para resolver os problemas inerentes à instituição. A participação nestes encontros permitiu confirmar as expectativas que detinha acerca do trabalho extra-aula que os professores desenvolvem, e o carácter burocrático e legislativo que impregna todas estas ações. Neste campo de ação escolar destaco em especial as reuniões de conselho de turma pelo facto de me proporcionarem um conhecimento mais alargado dos meus alunos, tanto ao nível do desempenho escolar como ao nível pessoal.

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo... Creio no mundo como um malmequer, porque o vejo. Mas não penso nele, porque pensar é não compreender. O mundo não se faz para pensarmos nele (pensar é estar doente dos olhos) mas para olharmos e estarmos de acordo...”

Alberto Caeiro, em *O guardador de rebanhos*

5.1. O SUSPIRO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Conceber o ensino na atualidade configura-se tarefa árdua. Este tema tem sido alvo de diversas reflexões nas últimas décadas, o que tem acarretado configurações e reconfigurações daquele que é o papel do professor. Com efeito, devido às tarefas que lhe têm vindo a ser atribuídas, este assume atualmente uma postura multifacetada. A nossa função alargou-se à de educador, formador, tutor. É uma relação tríplice que assume um caminho na construção do saber (Emerenciano et al., 2001). A função de educador inscreve-se no foco na autonomia, a de formador no acordar da crítica e criatividade e a de tutor no papel de orientar e estimular o aluno (Emerenciano et al., 2001).

O peso da disciplina de EF na área da saúde faz com que esta se inscreva também num espetro mais alargado, como aquele que cumpre a função de formar jovens. Mas com as alterações operacionalizadas nos últimos anos, até mesmo este propósito foi debilitado. Com efeito, assistiu-se a uma perda de importância da disciplina pelo facto de ter deixado de ser de carácter obrigatório, de ser irrelevante para a média final ou pela diminuição da carga horária. No contexto de uma sociedade que se revela menos consciente dos perigos das doenças, com o aumento do consumismo irrefletido, esta disciplina precisa de ser defendida e revitalizada. Esta deve ser encarada com motivação, orientação e exigência, instigando os alunos a superar vários obstáculos e desafios. O desporto não consubstancia um somatório de gestos inócuos mas sim um reportório de atitudes com valor social (Santos, 2014). Consequentemente, verifica-se que houve uma alteração do propósito da EF. Na minha opinião, para além dos habituais objetivos escolares, assume uma extrema importância no

impulso da alteração de hábitos alimentares, da prática desportiva e dos comportamentos. Temos vindo a ouvir e a ler que é urgente uma cultura desportiva, a cultura do movimento. A EF assume um papel fulcral na alteração da tendência e epidemia deste século, a obesidade infantil. Em Portugal, segundo os estudos mais recentes da organização mundial de saúde, uma em cada três crianças tem excesso de peso (Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, 2010-2014). De acordo com a comissão europeia, Portugal está entre os países europeus com maior número de crianças afetadas por esta epidemia. Os números são incrivelmente altos e com uma grande tendência a aumentar: 29% das crianças portuguesas entre os 2 e 5 anos têm excesso de peso e 12,5% são obesas (Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, 2010-2014). Valores como estes falam por si só. Neste sentido, é urgente uma alteração de ideias e mentalidades, visando o incremento de hábitos de vida saudáveis e manutenção dos mesmos.

Porém, na minha perspetiva, a perceção que os próprios alunos têm da disciplina sofreu modificações. É, atualmente, o momento de libertação de energias para os jovens, um momento de descontração, diversão e boas rotinas. Muito mais do que a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, ambicionamos a elevação das capacidades do aluno e a formação de aptidões, atitudes e valores. Neste âmbito, a premissa de que o professor está pronto a ajudar e a ensinar esteve continuamente presente.

Esta reflexão é um suspiro à procura da emancipação e revigoração do desporto. Uma preocupação constante de quem vive da cultura do corpo, bem-estar e saúde. Deverá existir um esforço conjunto dos profissionais da área, no sentido de alterar o rumo que esta está a tomar. É impreterível mudar os olhares e juízos que se lançam e tecem sobre os professores e a EF (Bento, 2009).

O nosso país e os portugueses atravessam um momento difícil. Nunca antes os sentimentos de preocupação e ansiedade foram tão notórios e presentes no quotidiano. “A área da educação não é exceção e muitas são as vicissitudes, resignações e dificuldades que encontramos. No entanto, não devemos bloquear. Não podemos deixar que seja contagioso. Temos de dar a volta por cima e fazer o que nos compete, da melhor forma que conseguimos.” Machado (2011, p. 143).

Finalizando, numa ótica personalizada, o desporto é um estado saudável, um vício que jamais deve ser combatido. O desporto é uma necessidade. O desporto é um poema (Santos, 2014). Cada um é o seu próprio autor podendo escrever o que melhor entender. Assim, proponho-me a procurar os limites, as potencialidades, o colocar à prova, mas também o bem-estar que o desporto proporciona.

5.2. APRENDER A SER PROFESSOR: DESBRAVAR O CAMINHO DA REFLEXÃO

“A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução da educação.”

Michael Fullan, 1993

“Só o EU se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue autonomia.” (Jürgen Habermas, citado por Alarcão, 1996, p. 172). De facto, apenas com um processo individual e refletido, com a constante procura de respostas às mais diversas questões é possível um professor autónomo, compreensivo e consciente. Numa sociedade que aprende e desenvolve a uma velocidade exponencial, é imperativo aumentar o uso desta chave-mestra. A sua aplicação nas atividades e tarefas pessoais e profissionais resulta em valorosos frutos na procura do caminho da excelência. A reflexão crítica deve ser desenvolvida e incentivada pois como refere Alarcão (1996, p. 181) “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.” Para que tal acontecesse, procurou-se desenvolver e incrementar esta capacidade ao longo de todo o processo pedagógico, desde a preparação pedagógica, a construção dos MEC's, UT's e planos de aula, as avaliações, até às reflexões acerca da nossa prestação profissional, nomeadamente dos aspetos cuja melhoria era necessária e daqueles que nos pareceram ter resultado melhor.

De acordo com Dewey, citado por Alarcão (1996) este pensamento reflexivo diferencia-se do ato de rotina, que resulta do somatório de momentos guiados pelo impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. Este refere

que a atitude reflexiva necessita de vontade, de pensamento, de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e justiça.

Na formação da FADEUP a importância do pensamento reflexivo foi sempre transmitida enquanto vetor crucial neste contexto. Esta ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa, justificando ativamente aquilo que acreditamos e aquilo que praticamos. Não existe “nenhum conjunto de técnicas que possamos empacotar e ensinar aos professores” (Zeichner, 1993, pp. 18 citado por Albuquerque, 2003). Foi através desta ferramenta que cresci como pessoa e profissional, que questionei, que debati, com o objetivo de ser parte ativa na minha formação. Este foi o caminho privilegiado para ultrapassar as dificuldades e adversidades, consubstanciado também nas “reflexões em conjunto” E nas trocas de experiências, possibilitando um meio de comunicação e partilha, com o intuito de me tornar uma professora de EF mais competente.

De facto, segundo Lalanda & Abrantes (1996) citado por Albuquerque (2003), na educação interessa o pensar real e contextualizado ao invés de um raciocínio formal e lógico. Interessa criar a atitude reflexiva, um pensamento efetivo, um postura mental de um ciclo virtuoso, isto é, questionar, problematizar, sugerir, e construir, a partir daí, um raciocínio alicerçado em bases sólidas. Para melhorarmos a educação exige-se, assim, uma reflexão-ação. De acordo com Schon, citado por Amaral et al. (1996, p. 97); Lalanda & Abrantes (1996, p. 59) a reflexão-ação comporta três momentos de reflexão: a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. De acordo com os autores supracitados “a *reflexão na ação* ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo. A *reflexão sobre a ação* acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente (...). E, por último, a *reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.”

Como remate, partilho a ideia de Lalanda & Abrantes (1996, p. 58) assumindo que “é necessário que *ser reflexivo* constitua uma forma de estar em educação.”

5.3. DESAFIOS DESPORTIVOS – A BOLA OVAL ESSENCIAL

A bola oval tornou-se marco distintivo na minha vida pessoal e profissional. De facto, rendi-me completamente ao *rugby*. Já tinha experimentado outras modalidades até então, mas as marcas do respeito e companheirismo vividos no Brasil e em Portugal tomaram proporções inexoráveis. Era este. O desporto tão procurado, com sonhos bem construídos e guardados no ínfimo do meu ser. Era agora ou nunca.

O desporto é um fenómeno cultural que toca as diversas expressões da minha individualidade (Santos, 2014). A opinião prosada do professor José Augusto dos Santos foi algo prontamente partilhado e intimamente refletido. O desporto é o defrontar de limites. É ultrapassar, não os meus adversários, mas o terreno do comodismo (Santos, 2014).

O desporto encerra em si um enorme conjunto de hipóteses em termos de prática profissional, o que permite que cada um se direcione de acordo com as suas preferências e aptidões mais particulares. Neste sentido, ainda bem que todos somos diferentes. Não obstante, uma coisa não deve alterar: o seu propósito fundamental. Tal propósito encontra-se no campo da transcendência - é o território de competição, superação e de excelência (Santos, 2014). Também não deve ser esquecida a importância das atitudes com valor social (Santos, 2014). O desporto, no seu sentido mais lato e abstrato, foi fundamental no desenvolvimento da minha personalidade e permitiu-me moldar os meus desejos e desafios, mas também amenizar os meus defeitos. O desporto ajuda, sem dúvida que sim. Ao longo da vida mas, principalmente, ao longo da carreira desportiva vamos defrontando inúmeras batalhas que avistam apenas dois fins, a vitória ou a derrota. Mas devemos lembrar-nos que não é apenas o resultado quantitativo que nos define, mas a sabedoria de retirar os valores inerentes ao momento de cada uma dessas conquistas. Aprendemos sempre, com tudo, perdendo ou ganhando. E, não raras vezes, aprendemos mais perdendo do que ganhando. O desporto assume uma supremacia axiológica pouco igualada por

outra entidade.

Neste seguimento e tomando em consideração todo um domínio de valores inculcados, elejo o *rugby*, ou *râguebi* enquanto a “minha” modalidade. Este tem sido parte central da minha vida desde há dois anos. Esta modalidade, que muita gente apelida de “violenta”, é um “*combate, feito jogo, que nasce dos tempos imemoriais da batalha medieval*” (Bessa, 2014c) e “*ao contrário do que os menos conhecedores deste desporto possam pensar, o râguebi está longe de ser uma modalidade violenta*” (Andrade, 2014). Este é o “*jogo de rufias jogado por gente bem-educada*” (Bessa, 2014b). Não nos enganemos ao “ver” a superficialidade deste belo desporto, devemos “observar” os seus enredos e as teias que se tecem ao longo da vida de cada amante fervilhante.

Sei que tenho dito que esta modalidade é diferente, tem valores reais e consumados às mais profundas origens e raízes. Que tem o *râguebi* assim de tão diferente? Andrade, Bessa, entre muitos outros respondem. “*Acima de tudo, concentra uma mentalidade pouco habitual quando comparada com a de outro tipo de desportos. Trata-se de uma escola onde se aprende a respeitar os adversários e a trabalhar em equipa*” (Andrade, 2014).

Esta luta constante da posse da bola e a conquista de terreno (Bessa, 2014c) assemelha-se à conquista que, também eu, enquanto aluna, professora, atleta e treinadora, desejo e luto todos os dias. Andamos de um lado para o outro na tentativa de conquistar um dos castelos, colocando a nossa bandeira no pátrio contrário, significando marcar um ensaio e conquistar pontos (Bessa, 2014c). Penso alegremente que já coleciono alguns, na caixa de memórias inapagáveis.

O ano passado, num turbilhão de emoções, deu-se a minha entrada para a carreira internacional. O pisar de relva, em terras francesas, deu o mote para o início e concretização de sonhos. Embora possa considerar que ainda tenho toda uma carreira pela frente, dada a efemeridade da vida desportiva enquanto atleta de alta competição, sinto que não quero pensar no seu final... o meu desejo é o de o retardar o mais possível, na medida em que este será inevitável. Neste sentido, proponho-me a transparecer o amor que tenho a este desporto, contribuindo para a melhoria do *rugby* nacional.

Como nos diz a letra do grito de guerra de uma grande equipa – All Blacks – “*Kapo O Pango Haka*” este é o meu tempo, este é o meu momento: “*Ko aotearoa e ngunguru nei!*”.

A nossa envolvência internacional vê-se comprometida por um conjunto de constrangimentos da mais diversa ordem. Ainda assim, é de ressaltar e ressaltar que com o mínimo de apoios e recursos disponíveis, este ano, fizemos a melhor prestação de sempre no Campeonato Europeu Feminino de *Rugby*. Na crónica de Bessa (2014a) está bem patente o feito histórico: a subida de três lugares da época passada, conquistando o sexto lugar no final da competição. A atitude, o querer e ambição nunca foram tão fortes, “*as meninas do râguebi portugueses mostraram uma característica essencial para o seu progresso e para que valha a pena apostar nelas: paixão.*” (Bessa, 2014a)

Diversos autores e amantes deste desporto têm vindo a demonstrar que pessoas humildes e trabalhadoras dão mais frutos dentro e fora de campo. Como nos conta a crónica de Branco (2014b) acreditamos que melhores pessoas dão melhores jogadores de râguebi. Precisamente neste âmbito, temos o exemplo paradigmático da melhor equipa de râguebi do mundo - All Blacks. O lema que revolucionou a equipa e fez dela a única equipa a ganhar tudo com 100% de vitórias foi “*Better people give better All Blacks*”. Para assim estar, é fundamental que cada um faça da formação do *eu* e da melhoria ponderada uma constante aposta, para que desta forma sonhe mais alto e voe mais longe. Branco (2014b) salienta que precisamos de “*jogadores com grandes qualidades humanas*”. Para isso devemos ser inigualáveis na forma de ver e levar a vida. Devemos lutar pela diferença de atitudes e igualdade de oportunidades.

Sendo assim, este foi o ano dos compromissos. Compromissos académicos, compromissos pessoais e compromissos desportivos. A minha vida foi encarada com responsabilidade e compromisso. Partilhando a premissa do treinador e gestor Branco (2014a), devemos ser comprometidos, não só connosco mesmos mas com o jogador, com a equipa e com o clube. Devemos mostrar uma atitude atenta e organizada para ousarmos ser, para além de bem-sucedidos, bons exemplos. Liderar pelo exemplo é a melhor resposta para os futuros jogadores e/ou alunos.

As lições do grande professor Morais (2006) aplicam-se à minha perspetiva de pessoa e amante deste desporto. “Este jogo de guerreiros é o ensaio para a vida. O râguebi é e será uma escola de vida.”

Para terminar e porque sempre que ouço o gritar destes guerreiros percorre-me um arrepio na pele, deixo aqui o – Te Rauparaha Haka –, dança

característica do povo maori e da maior equipa mundial de sempre de rãguebi – All Blacks.

“A upane kaupane whiti te ra!” – Juntos! Todos Juntos, o sol brilha de novo!

“Ringa pakia

Uma tiraha

Turi whatia

Hope whai ake

Waewae takahia kia kino

Ka Mate! Ka Mate!

Ka Ora! Ka Ora!

Tenei te ta ngata puhuru huru Nana nei i tiki mai

Whakawhiti te ra

A upane ka upane!

A upane kaupane whiti te ra!

Hi!!”

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS DE FUTURO

Chegou o ansiado momento. O fim deste percurso avista-se!

Reflico este momento com um misto de emoções. O futuro é incerto e, como qualquer outra pessoa, o desconhecido envolve algum medo e desconfiança.

Ao longo destes cinco anos de formação nesta “casa”, as conquistas foram muitas. Mas como todos os caminhos, este apresentou alguns percalços. Para que os mesmos fossem ultrapassados, toda a dedicação, esforço, empenho, trabalho e cansaço mostraram-se fundamentais na procura do conhecimento.

Lecionar foi a concretização de mais uma fase, a de “ser professora”. O complemento desta função, adicionalmente à função de treinadora, permitiu o desenvolvimento de uma sensibilidade necessária ao contexto de ensino. A prática pedagógica permitiu o ato reflexivo das minhas decisões e ações, proporcionando um orgulho e felicidade sobre elas. Contudo, quando analisadas pormenorizadamente, levaram-me a angústias e até mesmo a desilusões. Saber “ser professor” engloba a descoberta de respostas lógicas e adequadas aos nossos alunos. A capacidade de adaptação e síntese foi fundamental para obter resultados positivos, pelo que devemos conseguir lidar com o desinteresse dos alunos na perspetiva de os motivar para as aulas. Mostra-se assim imprescindível, a adaptação e gestão das estratégias de controlo de turma, de modo a conseguir obter um clima de aula propício à aprendizagem, adaptando, de forma adequada, o tipo e forma de apresentação das tarefas. Este processo representou a principal aprendizagem face ao problema identificado no início da prática pedagógica. Um ano repleto de experiências e vivências, positivas e negativas, reflete um ano de intensa aprendizagem, possibilitando um futuro mais consciente nesta área.

Futuramente, perspetivo que será muito difícil ter uma carreira de docente. Não se perspetivam facilidades para ninguém, uma vez que o novo enquadramento desta disciplina, implementado pelo sistema político, aliado à desmotivação dos professores, mostra as condições precárias e negativas atuais para esta profissão. Apesar de tudo, foi uma experiência muito positiva pelo que, é objetivo voltar a desempenhar esta função. Como conclusão, as minhas perspetivas futuras reservam-se à minha carreira enquanto jogadora e treinadora de *rugby*.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S. (2000). *A gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina, no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de educação física: Um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Porto: Sofia Abreu. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto.
- Agrupamento de Escolas de Rio Tinto. (2012). *Projeto educativo do agrupamento*. Gondomar.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2002). Percepção pessoal das experiências formativas dos orientadores de estágio e as suas concepções sobre a organização do estágio em Educação Física. In *Livro de resumos do 9.º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa - Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?* (pp. 11). S. Luís/Maranhão - Brasil.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física. A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alves, R. (2000). *A alegria de ensinar*. Papyrus Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Andrade, D. (2014, 23 de janeiro de 2014). Râguebi: um desporto que marca a diferença. *P3 Público* Consult. 18 de maio de 2014, disponível em

<http://p3.publico.pt/raguebi/opiniao/10471/raguebi-um-desporto-que-marca-diferenca>

Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil. (2010-2014). A obesidade infantil é um problema sério para a saúde das crianças. *Apcoi Consult.* 4 de Agosto de 2014, 2014, disponível em <http://www.apcoi.pt/obesidade-infantil/>

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.

Belotti, S., & Faria, M. d. (2010). Relação professor/aluno [Versão eletrónica]. *Revista Eletronica Saberes da Educação*, 1, 1-12 disponível.

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

Bento, J. O. (2009). Acerca da conjuntura corporal: Desporto versus 'Actividade Física'. In *O desporto e o estado - Ideologias e práticas* (pp. 161-214). Porto: Afrontamento.

Bessa, J. P. (2014a, 17 de junho de 2014). As meninas do rãguebi português. *P3 Público Consult.* 7 de julho de 2014, disponível em <http://p3.publico.pt/raguebi/opiniao/12573/meninas-do-raguebi-portugues>

Bessa, J. P. (2014b, 29 de janeiro de 2014). Rãguebi, um jogo para gente bem-educada. *P3 Público Consult.* 24 de maio de 2014, disponível em <http://p3.publico.pt/raguebi/opiniao/10620/raguebi-um-jogo-para-gente-bem-educada>

Bessa, J. P. (2014c, 24 de janeiro de 2014). Rãguebi: o jogo da batalha medieval. *P3 Público Consult.* 17 de maio de 2014, disponível em <http://p3.publico.pt/raguebi/opiniao/10544/raguebi-o-jogo-da-batalha-medieval>

Branco, F. (2014a, 10 de fevereiro de 2014). Um jogo de trabalho e compromisso permanente. *P3 Público Consult.* 7 de julho de 2014, disponível em <http://p3.publico.pt/raguebi/opiniao/10779/um-jogo-de-trabalho-e-compromisso-permanente>

Branco, F. (2014b, 27 de janeiro de 2014). Melhores pessoas dão melhores jogadores de rãguebi. *P3 público Consult.* 7 de julho de 2014, disponível

em <http://p3.publico.pt/raquebi/opiniao/10584/melhores-pessoas-dao-melhores-jogadores-de-raquebi>

- Bravo, S. (2008). *Intervenção pedagógica no futebol*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Capozzoll, C. (2010). *Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com praticantes em academias de ginástica de porto alegre*. Rio Grande do Sul: Dissertação de apresentada a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, M. E. P. d. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Chicati, K. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, 11(1), 97-105.
- Correia, L. P. (1989). *Manual prático de educação física e desportiva - 8.º/9.º anos*. Porto.
- Crouch, D., Ward, P., & Patrick, C. (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during Volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 26-39.
- Cruz, J. C. D. (2002). *A intervenção pedagógica do treinador de hóquei em patins: Estudo aplicado em treinadores do escalão de infantis A*. Porto: José Cruz. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Cunha, J. M. (2012). *Perceções do estudante estagiário acerca da formação de professores e do seu contributo para a vida profissional*. Porto: Dissertação de Mestre apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M., & Cately, D. (1995). Task and ego

- orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Emerenciano, M., Sousa, C. d., & Freitas, L. d. (2001). Ser presença como educador, professor e tutor [Versão eletrónica]. *Colabora*, 1, 4-11. Consult. 22 de Julho de 2014, disponível em http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/artigos/n_1/id02.pdf.
- Estrela, M. T., & Freire, I. (2009). Nota de Apresentação. Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(8), 3-6.
- Farias, C. (2007). *A intervenção pedagógica do conteúdo do treinador de futebol: Estudo aplicado em treinadores licenciados em educação física nos escalões de escolinhas e infantis*. Porto: Cláudio Farias. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape an reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fonseca, A. M., Maia, J., & Mota, J. (1999). Objectivos de realização e motivação intrínseca para a prática da educação física. In FCDEF (Ed.), *10 Congresso Internacional de Ciências do Desporto*. Porto.
- Franchin, F., & Barreto, S. (2006). Motivação nas aulas de Educação Física: um enfoque no ensino médio [Versão eletrónica]. *I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar*. Consult. 7 de Agosto de 2014, disponível em <http://www.eefe.ufscar.br/eefe.htm?p=artigos>.
- Gadotti, M. (1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd ed.). Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: A prática do bom professor [Versão eletrónica]. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1, 65-72 disponível.
- Garcia, H., & Moura, J. (2012). *Tag rugby na escola: dossier do professor*.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumont, S., & Larocque, L. (1999). *Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches*: University of Ottawa.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho*

- para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. R. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Graça, A. B. d. S. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Amândio Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Hastie, P., & Vlaisavljevic, N. (1999). The relationship between subject-matter expertise and accountability in instructional tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 22-33.
- Lacerda, T. O. (2000). Atividades Rítmicas. In *Educação física no 1º ciclo*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam Professores que amam*: Marcador.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(8), 7-22.
- Markland, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sports e Exercise Psychology*, 21, 351-361.
- Matos, Z. (1993). Características Gerais da Formação da Competência Pedagógica. In *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem* (pp. 483-492). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto.
- Matos, Z. (2000). A aula de educação física. In *Educação física no 1.º ciclo* (pp. 40-51). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Mesquita, I. (2005a). A contextualização do treino no Voleibol: A contribuição do construtivismo. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão. A ação tácita no desporto* (pp. 355-378): Visão e contextos Lisboa.
- Mesquita, I. (2005b). *Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto.

- In FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Mesquita, I., Rosado, A., & Januário, C. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7(3), 402-407.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Pereira, F., & Milisteted, M. (2008). A systematic observation of youth volleyball coaches behaviours. *International Journal of Applied Sport Sciences*, 20(2), 37-58.
- Metzler, W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-lei n.º 76/2006. *Diário da República*, 1ª série(60), 2242.
- Morais, T. (2006). *Motivação. Tomaz Moraes* Consult. 7 de julho de 2014, disponível em <http://www.tomazmorais.pt/content/content.asp?idcat=TEMAS&idCatM=temas&idContent=8DF037A2-70B8-440E-8C94-7E3AD0789BCA>
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: Maria Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Pacheco, R. (2002). *Caracterização da intervenção do treinador na reunião de preparação para a competição de futebol: Estudo comparativo de treinadores da 1ª liga e da 2ª divisão B no escalão de seniores masculinos*. Porto: Rui Pacheco. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol. Contributo para a excelência profissional do treinador*. Porto: Felismina Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, T., & Botelho-Gomes, P. (2008). Perceções de estudantes estagiários quanto à indisciplina e a estratégia de prevenção na aula de Educação

Física. *Desporto: Paz, Direitos Humanos e Inclusão Social*.

Pessoa, F. (2014). *O guardador de rebanhos*: Centro Atlântico.

Ramos, V., Graça, A., & Nascimento, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em educação física [Versão eletrónica]. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 22(2), 161-171 disponível em file:///C:/Users/Catarina/Desktop/3.%20Relatorio%20Final/Artigos/conhecimento%20pedagogico.pdf.

Real, A. C., & Queirós, P. (2000). Capacidades condicionais. In *Educação física no 1º ciclo* (pp. 130-135). Porto: Pelouro do Fomento Desportivo da Câmara Municipal do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Ribeiro, S. A. (2006). Influências dominantes na construção da prática pedagógica de uma aluna-professora de língua inglesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6(1), 81-99.

Rink, J., French, K., & Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Times Mosby College Publishing.

Rosa, G. (2003). *A intervenção do treinador de voleibol na reunião de preparação da equipa para a competição: Estudo comparativo de treinadores de equipa séniores masculinas e femininas da divisão A1*. Porto: Gisela Rosa. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH.

Rosário, L. F. R., & Darido, S. C. (2005). A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: A perspectiva dos professores experientes.

- Câmpus de Rio Claro UNESP, 11(3), 167-178.*
- Santos, J. A. (2014, 30 de junho de 2014). Essa coisa sem importância que é o desporto. *porto 24*. Consult. 5 de Julho de 2014, disponível em <http://www.porto24.pt/opiniaio/essa-coisa-sem-importancia-que-e-o-desporto/>
- Seifriz, J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivation climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sports e Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular no conselho de turma - consenso ou conflito?: Estudo do papel do diretor de turma em contextos sociais distintos na região centro do país*. Porto: Silva, M. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Portucalense D. Henrique.
- Silverman, S., Kulinna, P., & Crull, G. (1995). Skill-Related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*, 32-40.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Vasconcelos, O. (2000). Capacidades coordenativas. In *Educação física no 1º ciclo*. Porto: Pelouro do Fomento Desportivo da Câmara Municipal do Porto; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.