



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Eça de Queirós, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

Presidente

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Nuno Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado Pedro Manuel dos Reis Cristóvão, professor da Escola Eça de Queirós

Ricardo Jorge Serrano Ribeiro

Lisboa, 2014



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Eça de Queirós, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Eça de Queirós, sob a supervisão dos Professores Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares e Pedro Manuel dos Reis Cristóvão, no ano letivo de 2013/2014.

Ricardo Jorge Serrano Ribeiro

Lisboa, 2014

“ A educação é a arma mais poderosa que se pode ter para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

Agradecimentos

Um sonho tornado realidade.

“O Homem é do tamanho do seu sonho.”

Fernando Pessoa

Dedico este trabalho a todos os que ao longo deste percurso académico se mantiveram ao meu lado, e que nos mais diversos momentos me encaminharam sempre para o sucesso.

Ao meu professor orientador de escola, professor Pedro Cristóvão, por toda orientação neste longo e difícil ano e por toda a partilha do seu enorme conhecimento. Agradeço ainda pela total disponibilidade, pelo profissionalismo demonstrado e pelos valores e princípios pessoais transmitidos.

Ao meu orientador de faculdade, professor Gonçalo Tavares, que me apresentou uma visão diferente da Educação Física, e que ajudou de forma significativa à melhoria da minha prestação no estágio. Além disso, fez com que refletisse noutras atividades profissionais em que estava envolvido.

Aos professores da Escola Secundária Eça de Queirós, principalmente àqueles que me receberam como aluno e mais tarde como colega.

Às minhas amigas e colegas de estágio, Inês e Mariana, pela amizade incondicional em todos os momentos. Agradeço a ajuda constante, a partilha e a união que em muitos momentos se revelaram fulcrais indispensáveis à minha vida pessoal e profissional. Sem qualquer dúvida, este estágio proporcionou um aumento do número de amigos para a minha vida.

Obrigado Inês por teres estado sempre presente, dentro ou fora do contexto de estágio. Revelaste-te um apoio fundamental para este ano trabalhoso e nas mais diversas adversidades, tu estiveste presente. Além disso, obrigado pelos desafios que me colocavas e por contribuíres para a minha superação.

Obrigado Mariana por teres solicitado a criança que há dentro de mim, principalmente nos momentos em que só o nosso núcleo de estágio me podia fazer rir.

Aos meus alunos que sempre mantiveram uma excelente postura dentro e fora do contexto de sala de aula, e que contribuíram para o sucesso do meu estágio pedagógico. Sem dúvida que nunca me esquecerei dos meus primeiros alunos.

Aos meus pais, José e Lourdes, por todo o apoio constante, por todas as alegrias e angústias partilhadas ao longo de toda a minha formação. Agradeço toda a coragem que me deram quando mais precisava. Obrigado pelo excelente papel de pais que desempenharam ao longo de toda a minha vida. São sem dúvida, a minha grande força.

Ao meu irmão David e à minha cunhada Elizabete, pela forma como sempre me encaminharam e ao mesmo tempo me forneciam palavras de incentivo, amizade e força. Obrigado por me aturarem em inúmeros serões noite dentro.

Aos meus grandes amigos Tiago Ventura e José Lima. Obrigado por um simples telefonema fazer com que nos juntemos e estejamos sempre disponíveis uns para os outros.

Aos meus amigos César Lacerda e Luís Pires. O mestrado proporcionou-me a amizade destes dois colegas que sempre estiveram presentes nos momentos mais difíceis e com toda a alegria que criávamos em nosso redor, tudo parecia ser mais fácil.

A ti, Pedro Gasparinho, por todo o conhecimento e ensinamentos pedagógicos que me transmitiste. Quantas vezes me lembrava de, nas minhas aulas, por em prática os teus ensinamentos. Obrigado por me teres mostrado o excelente professor e treinador que és. Serás sempre um exemplo a seguir.

A todos, o meu sincero e profundo obrigado!

Resumo

Este relatório visa descrever e analisar todo o processo de estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária Eça de Queirós, no ano letivo de 2013/2014, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários, da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio contou com trabalho desenvolvido em quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Investigação e Inovação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relações com a comunidade (área 4). Para a reflexão das mesmas, estas foram incluídas em dois grandes capítulos, por forma a tornar esta reflexão mais pertinente, destacando os aspetos que mais me marcaram em cada uma delas. Destaquei o papel como professor no trabalho com a turma e o papel de professor como agente ativo na construção da realidade escolar.

Ao longo do relatório é feita uma reflexão sobre as maiores dificuldades encontradas e as estratégias de resolução a si inerentes, procurando uma base constante no conhecimento científico, que deve consistir a base da construção crítica de novo conhecimento proveniente da prática.

O trabalho com a turma permitiu-me ser testemunha da evolução e superação dos meus alunos, a par da minha própria evolução.

A par do trabalho de sala de aula, torna-se fundamental que o professor se envolva totalmente nas vivências escolares, dinâmicas complexas, nas quais o professor se torna capaz de influenciar e educar de forma integral os seus alunos.

Palavras-Chave: Educação Física, Dificuldades, Reflexão, Turma, Escola, Estratégias, Planeamento, Condução, Avaliação

Abstract

This report aims to describe and analyze the teaching internship process at Eça de Queirós secondary school, along the academic year 2013/2014, as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary School, of the Faculty of Human Kinetics.

The internship was based on the work developed in four areas of intervention: Teaching Organization and Management (area 1), Teaching Research and Innovation (area 2), School Participation (area 3), Relationship with the Community (area 4). In order to reflect on these areas, these were included in two main chapters, protruding the aspects more relevant in each one of them. I focused on the role as a class teacher, and the role of an active member of the school community.

This report reflects on the major difficulties found and inherent solutions, always seeking a scientific knowledge base, which should lead do the foundation of new knowledge coming from practice.

Working with my students allowed me to witness their evolution, simultaneously to my own.

Side by side with the classroom development, it becomes crucial that a teacher experiences all the school complex dynamics in order to contribute to the integrated youth education.

Keywords: Physical Education, Difficulties, Reflection, Class, School, Strategies, Planning, Conduction, Evaluation

Índice

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	12
2.1. ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS.....	12
2.1.1. <i>Recursos espaciais</i>	13
2.1.2. <i>Recursos temporais</i>	13
2.2. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEQ	14
2.3. NÚCLEO DE ESTÁGIO	15
2.4. O PROFESSOR ESTAGIÁRIO	17
2.5. A TURMA 10º C1.....	20
3. REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR COM A SUA TURMA	22
4. SER PROFESSOR NA ESCOLA.....	33
4.1. O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA	33
4.2. MARCAR A DIFERENÇA NA COMUNIDADE ESCOLAR – ENTRA NA ZONA	35
4.3. DESPORTO ESCOLAR – BASQUETEBOL	38
4.4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	40
5. REFLEXÃO FINAL	43
BIBLIOGRAFIA	45

Lista de Abreviaturas

AEEQ – Agrupamento de Escolas Eça de Queirós

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de turma

EF – Educação Física

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SPTI – Semana do Professor a Tempo Inteiro

UE – Unidade de Ensino

1. Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar e descrever a atividade desenvolvida pelo professor estagiário ao longo do estágio pedagógico inserido no Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este relatório tem uma maior incidência sobre o trabalho desenvolvido no segundo ano de mestrado, mas importa referir que este irá abordar todo o conhecimento e experiências adquiridas no primeiro ano de mestrado, bem como da Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Motricidade Humana.

O Relatório Final de Estágio deve ser assumido como um produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um carácter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado.

(Guia de Estágio, 2013/2014:6)

Durante o ano letivo 2013-2014, foram tidas como funções, lecionar a disciplina de Educação Física (EF), que corresponde essencialmente à organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1). Além disso, foi desenvolvido o trabalho de relação com a comunidade (área 4), que promove uma maior interação com as famílias para apoiar os projetos de vida e formação dos alunos (Guia de estágio, 2014), que se resume ao trabalho de direção de turma. Também é da responsabilidade do professor estagiário, coorganizar e promover o ensino e treino do Desporto Escolar (DE) (Guia de Estágio, 2014), que se enquadra na participação escolar do professor (área 3). Por fim, foi também desenvolvido um projeto de investigação ação correspondendo ao contexto da Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ) (área 2).

“De acordo com estas perspetivas, repartiríamos as funções do professor por um conjunto de quatro áreas: a sala de aula; a escola; a relação escola/comunidade; a comunidade/sociedade”.

(Onofre,1991:79)

Posto isto, a primeira parte corresponde a uma contextualização, onde apresento a escola através de uma breve narração e faço uma descrição quanto aos recursos espaciais e temporais disponíveis para a realização da minha atividade.

Além de explanar um pouco o meu papel enquanto professor estagiário, adianto também quais são as minhas ideias sobre a educação física e com o que me identifico

dentro da disciplina. Como não poderia deixar de ser, apresentarei tudo o que me envolveu no contexto escolar que influenciaram diretamente a minha prestação. Refiro-me à turma que em estava atribuída, ao grupo de educação física e ao núcleo de estágio.

Posteriormente, apresentarei uma reflexão sobre o trabalho do professor com a turma, onde aprofundarei em mais pormenor e de forma crítica o planeamento, a condução e avaliação do ensino.

No quarto ponto abordarei as funções que julgo serem fundamentais um professor desenvolver na comunidade escolar. Mais especificamente, abordarei o trabalho do diretor de turma e a importância do desporto escolar para a escola e para os alunos. Ainda dentro deste grande tópico apresento como é possível ir mais além dentro da comunidade escolar, através dos projetos de investigação-ação e de projetos práticos que vão ao encontro das necessidades do aluno e da escola.

Por último farei uma reflexão final onde focarei os pontos mais marcantes desta minha significativa experiência e de que forma a mesma marcou a minha vida pessoal e profissional.

2. Contextualização

Nesta primeira parte, será apresentado todo o contexto escolar onde decorreu o estágio pedagógico. Desta forma, será feita uma abordagem à escola, ao Grupo de Educação Física (GEF), ao Núcleo de Estágio (NE), ao professor de estagiário e por fim à turma.

2.1. Escola Secundária Eça de Queirós

A atividade como professor estagiário foi desenvolvida na ESEQ que está situada na zona da Grande Lisboa, mais precisamente na Freguesia de Santa Maria dos Olivais. A localização desta escola, possibilita que os jovens residentes em Loures também a frequentem. No entanto, a grande população da escola é constituída por jovens residentes das freguesias de Santa Maria dos Olivais, Parque das Nações e Marvila.

Mais precisamente, a escola localiza-se no bairro dos Olivais Sul, e ao longo dos 33 anos de existência, esta sofreu algumas alterações no que se refere à sua identificação. Inicialmente a escola tinha o nome de Escola Secundária dos Olivais, posteriormente a escola foi nomeada Escola Secundária dos Olivais nº 1, e a partir de 1989 passou à denominação atual. Este nome teve origem devido à proximidade da Bedeteca, edifício cuja tradição afirma ter sido a Toca, da Obra d' Os Maias, de Eça de Queirós.

Ao nível das infraestruturas, a escola está dividida em 6 blocos, onde quatro estão unidos por corredores cobertos. No que respeita à EF, esta possui um pavilhão gimnodesportivo que engloba um espaço polidesportivo e um ginásio dedicado maioritariamente à matéria de ginástica mas onde também se leciona Dança e Ténis de Mesa.

Com o programa e.Escola, implementado pelo Governo anterior, foram realizadas obras de melhoramento na ESEQ, o que possibilitou uma significativa melhoria na qualidade do ensino. Antes disto, a escola tinha alguns problemas relacionados com o comportamento dos alunos e com o insucesso escolar. Findas as obras, verificaram-se melhorias no comportamento dos alunos e também um maior aproveitamento referente ao sucesso escolar dos jovens.

A ESEQ disponibiliza à população o ensino diurno e noturno. Além disto, também existe a possibilidade de realizar estudos através do ensino à distância (E-learning), bem como através dos cursos das novas oportunidades.

2.1.1. Recursos espaciais

A ESEQ tem ao dispor da EF cinco espaços para o leccionamento da disciplina. O primeiro consiste num espaço exterior, com relvado sintético que possibilita a prática de várias matérias onde se destaca o futebol, andebol e basquetebol. Este espaço, por ser amplo permite a realização do jogo formal de futebol GR+4x4+GR num plano vertical. O facto de existirem quatro balizas laterais, duas em cada lateral do campo, permite dividir o campo em dois e realizar jogos de futebol GR+3x3+GR. O mesmo acontece com a matéria de andebol. Relativamente ao basquetebol, o mesmo não se verifica uma vez que não existem cestos no plano vertical do campo. No entanto, são realizados jogos em dois campos, porque existem cestos que se encontram acima das balizas que estão colocadas lateralmente.

Os dois principais espaços interiores estão confinados ao pavilhão gimnodesportivo onde se encontra o GEF. O espaço polidesportivo que se encontra no interior do pavilhão é menor do que o campo exterior. Neste praticam-se maioritariamente as matérias de voleibol, badminton, andebol e basquetebol. O andebol é realizado em última instância, porque o espaço apresenta dimensões reduzidas para a prática desta matéria o que, no entender do GEF, não possibilita a aprendizagem desejada. O futebol é proibido de se realizar neste espaço. Ainda dentro do pavilhão, o outro espaço corresponde ao ginásio onde se realizam maioritariamente a matéria de ginástica, onde se incluem a ginástica de solo, aparelhos e acrobática. Realiza-se também o ténis de mesa. Outro espaço interior mas que não está circunscrevido no pavilhão gimnodesportivo, é uma sala específica para aulas de ténis de mesa e para os treinos desta modalidade do desporto escolar onde a ESEQ é referência Nacional. Por último, existe uma sala que pertence ao GEF para a realização de aulas teóricas ou para a realização de testes escritos.

Importa dizer que todos os espaços se encontram bem apetrechados de material e em bom estado para leccionação das aulas, e para vários professores em simultâneo.

2.1.2. Recursos temporais

No início do ano letivo, uma das prioridades do GEF é construir o *roulement*. Na ESEQ, de três em três semanas as turmas mudam de espaço, para que todas passem

nesse mesmo espaço de tempo pelos diferentes espaços disponíveis. Cada turma tem duas aulas por semana e cada uma delas acontece num espaço diferente.

Na ESEQ, o roulement é construído dando prioridade ao NE. Em reunião com os professores estagiários e professor orientador de escola é estabelecida a forma possibilitará um melhor início de atividade do estagiário no diz respeito à rotação pelos espaços. Esta possibilidade é uma grande medida facilitadora para o início da atividade de estágio.

2.2. Grupo de Educação Física da ESEQ

No que diz respeito ao GEF da ESEQ, este era composto por 12 professores e 3 professores estagiários. O ano letivo 2013-2014 foi um ano de mudança no GEF. A maioria dos professores, e que, por sinal, já se encontravam na escola há algum tempo, saíram para outras escolas ou aposentaram-se. Esta mudança provocou alterações que acabariam por influenciar o início das atividades dos professores estagiários. Nos anos anteriores existiam professores, que durante vários anos foram os responsáveis pelos núcleos de desporto escolar e já sabiam os procedimentos a ter com os professores estagiários. Neste ano, verificou-se uma anormal demora na definição e atribuição dos núcleos de desporto escolar, o que resultou num início tardio desta atividade. Além disso, no meu caso, o professor responsável pelo núcleo, mostrou alguma relutância em me entregar as tarefas que diziam respeito à modalidade de Basquetebol. Pelo que, demorou algum tempo a ser eu a planear os treinos, conduzi-los e conseqüentemente a orientar a equipa nos encontros aos fins-de-semana.

Quanto à forma como o GEF trabalhava, este seguia as orientações expressas no documento orientador Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), de forma a uniformizar o ensino da disciplina na escola. A flexibilidade disponibilizada pelo programa possibilita a cada escola uma adaptação ao contexto e às condições de trabalho que apesar de ter virtudes para a disciplina, não deixa de dificultar a coerência no percurso de desenvolvimento dos alunos (PNEF, 2001).

Depois das reuniões iniciais, todos os professores ficaram em concordância no que diz respeito aos critérios de avaliação, níveis de avaliação das atividades físicas e desportivas (AFD) e regras de funcionamento do GEF.

A ESEQ já possuía o protocolo de Avaliação Inicial (PAI), e tal como o PNEF (2001) sugere, este foi construído pelo Departamento de Educação Física (DEF) pelo que não foi necessário proceder à sua construção por parte dos professores estagiários. No entanto, este foi alvo de uma análise crítica por parte do núcleo de estágio (NE) e determinou-se que não seria necessário efetuar nenhuma alteração. Por outro lado, a grelha de observação da avaliação inicial (AI) sofreu alterações. Esta foi adaptada pelos estagiários de forma a ser melhor interpretada pelos mesmos e existir uma maior facilidade e conseqüente eficácia no registo.

A AI é o processo que permite ao professor orientar e organizar o seu trabalho com a turma, e naturalmente definir os objetivos coletivos e individuais (PNEF, 2001). Através deste instrumento de avaliação foi possível definir um plano de trabalho para a turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas derivadas opções inerentes a este processo.

2.3. Núcleo de estágio

O NE da ESEQ tinha como elementos três professores estagiários, um professor orientador de escola e um professor orientador de faculdade.

O grupo funcionou com a participação e presença constante do professor orientador de escola e dos três professores estagiários. Desta forma, era possível analisar a aula de cada professor estagiário, o que possibilitava uma interessante partilha de conhecimentos e de diferentes análises acerca de situações concretas que ocorrem na aula de EF. Também o professor orientador de faculdade marcava presença na observação à condução do ensino, no entanto, esta participação tinha um caráter periódico. Este fornecia também apoio na elaboração de documentos de planeamento, nomeadamente ao plano de aula, de unidade de ensino (UE), e ainda na elaboração dos documentos oficiais de estágio. Mas também teve uma forte intervenção no planeamento, implementação e condução do projeto de investigação-ação referente à área 2.

O objetivo da presença de todos os elementos do NE prende-se com a discussão de aspetos críticos que incidem essencialmente na gestão e organização da aula, comportamento do professor e comportamento da turma. Este trabalho de equipa é crucial para o professor estagiário construir uma autocrítica sobre o seu desempenho nas aulas, e realizar uma reflexão sobre os aspetos a corrigir e como melhorar.

Um das dificuldades sentidas pelos professores estagiários consistiu na ausência de aulas do professor orientador de escola para observar. Este é o principal responsável pelo acompanhamento e orientação do trabalho realizado pelo professor estagiário e no letivo 2013-2014 não lhe foi atribuída uma turma para lecionar, além das que seriam entregues aos professores estagiários. Quero com isto dizer, que não observar a principal referência do NE causou alguma dificuldade na adaptação e na forma como conseguir estratégias para uma melhor lecionação da disciplina. Por outro lado, este obstáculo potenciou o desenvolvimento de competências, como a procura de estratégias em sala de aula e a pesquisa conteúdos pedagógicos a abordar na aula, que se revelaram capazes de suprir a dificuldade referida.

Para atingir a eficiência e a eficácia no ensino, Carvalho (1985)¹ considera a observação como sendo um ponto de partida eficiente e fundamental, muito pelo facto de uma observação oferecer dados que possibilitam a análise dos comportamentos, e consequentemente uma avaliação criteriosa.

No que diz respeito à supervisão pedagógica, tal como refere Onofre (1996) é um instrumento de formação, tendo em conta a natureza dos objetivos e o contexto educativo.

A preocupação da supervisão é clara no que respeita à superação e inovação de um processo de formação inicial. Pretende-se colmatar as possíveis lacunas deste processo inicial e preparar o futuro professor para ser um profissional reflexivo.

Desta forma, segundo Onofre (1996)² a supervisão pedagógica pode ser dividida em quatro etapas, que se enquadram no desenvolvimento e crescimento do formando. A primeira etapa é referente às prioridades de formação, na qual se estabelecem as metas e objetivos a serem atingidos na consecução projeto. A riqueza desta etapa consiste na relação existente entre o supervisor e o formando, através do qual se colmatam necessidades e problemas existentes provenientes do contacto com as situações da realidade escolar. Postas as metas e objetivos a alcançar, definem-se, através do planeamento da formação, as etapas que serão tidas como linhas orientadoras usando formas de controlo e avaliação. A preocupação com a prática, no sentido de vivenciar novas situações, permite a aplicação das técnicas de supervisão para cada objetivo do formando. Por último, e por consequência deste faseamento, surge a avaliação da formação. Esta etapa consiste na análise de toda a informação prática recolhida. Os objetivos aos quais o formando se propõe devem ser

¹ Citado por Andrade (2008)

² Citado por Andrade (2008)

acompanhados e reformulados sempre que necessário de modo a conseguir ter objetivos realistas aliando a formação reflexiva.

Com esta análise centrada no trabalho do futuro docente, pode-se constatar que através da supervisão os propósitos são mais facilmente alcançáveis.

Ao longo de todo este processo de estágio pedagógico, tanto o professor orientador de escola como o de faculdade, assumiram uma postura de líderes democráticos. Apesar de, enquanto NE, sabermos as tarefas que temos para realizar, os comportamentos padrão a ter e não existirem dúvidas quanto aos líderes, existia a possibilidade de participarmos ativamente no trabalho, através de sugestões, críticas e opiniões.

Procurando concluir adequadamente esta temática, parece fundamental abordar os estilos de supervisão. Segundo Onofre (1996) consistem em dois extremos, a supervisão diretiva e a não diretiva. O primeiro é centrado no formador que prescreve aquilo que o formando deve executar, limitando o papel deste que acaba por ter um papel secundário. O segundo, enquadra-se mais com o sentido do trabalho desenvolvido, procurando mais uma vez fazer referência a um trabalho reflexivo, capacitando o formando para um desenvolvimento do conhecimento e da prática do quotidiano (Onofre, 1996). Este estilo, promove uma a estimulação para a investigação, com vista a solucionar os problemas derivados das situações e contextos escolares. Neste caso, é o formador que possui o papel secundário. Tanto o professor orientador de escola como o professor orientador de faculdade assumiam um estilo não diretivo.

2.4. O professor estagiário

Foi no ano letivo 2002-2003 que ingressei na ESEQ como aluno do 7º ano. E foi precisamente nessa altura que comecei a vincar a ideia de que queria ser professor de EF. A principal influência teve a ver com o gosto pela prática de exercício físico, nomeadamente pela prática de desporto federado na modalidade de futebol. No entanto, nas aulas de EF gostava de praticar todas as matérias. Em segundo plano encontravam-se os professores cujas suas posturas e forma como lecionavam a disciplina me entusiasmaram para um dia mais tarde seguir tais pisadas. No fundo, os bons professores de EF que tive influenciaram a minha vida.

Desde então comecei a trilhar o meu caminho sempre com o objetivo de ser professor de EF e de um dia lecionar na escola onde tinha sido aluno.

O momento em que confirmei que tinha entrado na Faculdade de Motricidade Humana, foi o concretizar de um sonho.

Foi de extrema importância a formação inicial obtida na Licenciatura em Ciências do Desporto – Maior em EF e minor em Treino Desportivo. A base de formação para um futuro professor de EF está toda ela presente neste ciclo.

No entanto, algumas questões se colocam de modo a testar a real consistência e a eficácia da formação inicial no futuro professor de Educação Física. Zeichner e Tabachnick (1981)³ levantam a problemática sobre uma possível lavagem sobre os conhecimentos apreendidos na formação inicial. Este efeito pressupõe a sua existência através da influência de colegas, alunos, gestores escolares e contextos organizacionais. Esta ideia pode ser reforçada através da teoria da socialização ocupacional quando esta defende que o processo de socialização dos professores ao longo da sua carreira, suporta factos que promovem influência na atividade profissional (Carreiro da Costa, 1996).

Para Onofre (1996) a necessidade de melhorar as condições para a formação de professores é clara. Como tal considera imprescindíveis a reflexão sobre os princípios da sua construção e desenvolvimento. O conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987) caracteriza-se como a base para o princípio de relação entre formação pedagógica e a formação científica, que é alicerçada pelo desenvolvimento das capacidades de compreensão, decisão e intervenção face às situações pedagógicas. Pretende-se a exploração de uma relação entre a formação específica e geral, bem como da formação teórica e prática. A formação prática profissional é considerada fundamental, no entanto, é defendido que esta tem de estabelecer uma relação equilibrada entre a formação teórica, de forma a promover o cultivo da capacidade de identificar as características contextuais de intervenção e conseguir através desse diagnóstico conceber as estratégias mais adequadas (Onofre, 1996). No que se refere à formação inicial, onde a preparação do futuro professor deve ter em conta a realidade da profissão conseguindo capacitar o futuro docente das situações contextuais escolares reais, surge importância do choque com a realidade na nossa formação. A realidade da formação é tanto maior quanto maior for a colaboração com o grupo de profissionais do terreno. Como último princípio surge a individualização da formação, mais desenvolvida numa fase de formação contínua, pretendendo desenvolver processos capazes de individualizar e personalizar a apropriação das experiências que aprendizagem fornece.

³ Citado por Carvalho (1996)

Além do conhecimento teórico estudado, considero que o conhecimento prático é crucial para a aquisição da competência do saber-fazer. Onofre (2002, p. 55) considera o conhecimento prático como o conhecimento que realmente é tido como relevante, capacitando o “ator” escolar para “resolver os problemas concretos com que se vai confrontando ao longo da sua vida profissional”. E é aqui que o estágio pedagógico é tido com o elemento essencial à formação de um professor de EF. Neste período estabelece-se uma constante e estreita ligação entre o prático e teórico.

Considera-se conhecimento prático como um conjunto de informações sobre a complexidade da realidade profissional (Onofre, 2002), sustentadas por ideais teóricos e crenças.

Ainda sobre o conhecimento prático surge a prática e a teoria. O paralelo entre estas duas questões indissociáveis estabelece-se entre o conhecimento consciente e o conhecimento tácito. Não tendo o papel principal, o professor é considerado um ator no processo de “encenação” do ensino. Desta forma o conhecimento tácito reflete os modos de ação construídos através da história pessoal e profissional do professor, através de unidades de ensino padronizadas e automatizadas que permitiam a superação com sucesso nos diferentes contextos (Onofre, 2002). A ocorrência de sucesso com um determinado comportamento, tendo por base o conhecimento tácito, levava a um condicionamento no profissional de ensino, uma vez que este tenderá a responder de forma padronizada a determinados tipos de situações. Tal como refere Schön (1983, p. 56) verifica-se a pertinência de incluir a prática reflexiva através de dois temas: “a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação”.

Para mim sempre foi importante a reflexão sobre as minhas ações na condução de ensino e em tudo o que lhe estava associado. Considero que na atividade diária, o docente, perante as diferentes situações e contextos de ensino-aprendizagem, capacita-se de recorrer à reflexão na ação ou sobre a ação, e dessa forma “cria e inova o seu *modus operandi*”, conseguindo flexibilizar a forma como interpreta e procura a solução perante determinado problema.

Por último considero que o professor tem de possuir um enorme conhecimento sobre a disciplina, sobre as matérias e tudo o que está associado ao desporto. Um professor não se pode cingir ao conhecimento das modalidades, ou aos conteúdos programáticos a lecionar na escola. O professor tem de conhecer o funcionamento do corpo humano, tem de estar preparado para os diferentes fenómenos sociais, e no fundo, o ideal para um professor, prende-se em perceber um pouco de todas áreas

que estão associadas à docência da disciplina de EF mas procurar sempre a especialização no ensino da EF.

Shulman (1987) considera quatro grandes fontes para a base do conhecimento. Em primeiro lugar refere o conhecimento dos conteúdos disciplinares, com base na literatura e estudos nas áreas do conhecimento, e os saberes históricos e filosóficos acerca da natureza do conhecimento. Em segundo lugar considera os materiais pedagógicos, baseados nos currículos inseridos numa matriz organizacional tendo como finalidade o ensino organizado. Os processos de compreensão do ensino-aprendizagem e a sua literatura inerente, através de descobertas e pesquisas consistem na investigação. Por último, a sabedoria pela prática, pretende o desenvolvimento dos professores de modo a desdobrar representações codificadas da sabedoria pedagógica.

2.5. A turma 10º C1

De seguida apresentarei aquilo que foi cerne de todo o meu estágio pedagógico, o 10º C1. Neste subtema será feita uma caracterização da turma com base no estudo de turma realizado no ano letivo 2013-2014. Os dados aqui expostos foram apresentados ao conselho de turma a 18 de dezembro de 2013, na primeira reunião de avaliação, através de uma apresentação PowerPoint.

Julgo ser de tamanha importância a realização de uma caracterização aprofundada sobre a turma. Esse trabalho é determinante para a adoção de estratégias em todo o processo ensino-aprendizagem. Além de ter sido extremamente útil para mim, enquanto professor estagiário, também constituiu uma ferramenta útil para os restantes professores.

Para a realização da caracterização da turma foram utilizadas a ficha de identificação do aluno que consiste num instrumento utilizado por parte do DT para a caracterização da turma. Para o mesmo propósito utilizou-se e a ficha individual do aluno que é utilizada para a disciplina de EF. A ficha individual do aluno foi aplicada à turma na 1ª aula, cujo objetivo era realizar a apresentação da disciplina de EF. O instrumento realizado pelo GEF pretende caracterizar os alunos relativamente a dados pessoais, como nome, data de nascimento, idade, número, ano, turma e e-mail, e ainda dados como o gosto pela EF, matérias que gosta mais ou que menos gosta, disciplinas que gosta mais e as que gosta menos, relação com os colegas de turma, opinião acerca do bom professor. Além disso, importa também saber sobre os hábitos desportivos e dados de saúde. A ficha de identificação do aluno é um instrumento que

recolhe dados relativos ao contexto pessoal, escolar, bem como da situação dos pais e EE. No que se refere ao contexto pessoal, estão apresentados os vários dados pessoais entre eles, o nome, morada, código postal, correio eletrónico, naturalidade, composição do agregado, a existência de problemas de saúde, a atribuição de ASE, e língua que fala.

A turma pertencia ao Curso Científico de Ciências e Tecnologia, do 10º ano de escolaridade, constituída por 18 alunos. Na diferenciação por género, 6 eram rapazes e 12 raparigas, com uma média de idades de 15 anos, tendo os alunos idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Importa referir que no início do ano a turma era constituída por 19 alunos, mas ainda no início saíram dois alunos e mais tarde, a meio do segundo período, entrou a aluna Laura Farinha. Mais se informa que existia um aluno com N.E.E cuja causa de assim ser caracterizado não estava bem esclarecida na comunidade escolar.

No que diz respeito aos fatores sociais e contextos familiares, apenas sete vivem com os pais e irmãos e três com a mãe e pai. Dentro da turma doze alunos têm os pais juntos e quatro afirmam ter os pais separados. Quanto à literacia dos Encarregados de Educação (E.E), onze apresentam nível igual ou inferior ao 3º ciclo, oito são licenciados e cinco apresentam mestrado ou doutoramento. Quanto à situação profissional, quatro encontram-se desempregados.

Quando questionados sobre as disciplinas preferidas, oito dos alunos responderam EF como sendo a sua preferida, e apenas um respondeu não gostar. Imediatamente a saber que determinado aluno não gostava de EF estabeleci o objetivo de inverter o sentimento sobre a disciplina. Além disto, também estabeleci para aqueles que gostavam, continuassem com a esse sentimento e que outros pudessem também colocar a disciplina na sua lista preferências do currículo. Em termos de curiosidade pretendi saber como os alunos ocupavam o seu tempo extra escola e verificou-se que 69% dos alunos passavam o seu tempo livre em atividades sedentárias e apenas 18% utilizava este tempo para praticar atividades desportivas. Ao analisar que tipo de modalidades os meus alunos praticavam pude verificar que, dentro daqueles que praticavam, 62% dedicava-se a uma modalidade individual, a natação.

Uma das características que a maioria dos alunos desta turma mostrava possuir era a timidez. Estes alunos não mostravam grande a vontade com o contacto e com o trabalho em grupo nas aulas de EF. Estes mostravam mais à vontade em tarefas individuais. Possivelmente é encontrada uma analogia entre este facto e a não participação em desportos coletivos.

Quanto à preferência das matérias, o voleibol aparece com o mais votado, seguindo-se o basquetebol e só depois o futebol.

Por impossibilidade horária, uma vez que os horários dos Deporto Escolar (DE) aconteciam das 13:30 às 15:00, e o 10º C1 tinha aulas a esta hora, nenhum dos alunos participavam em qualquer núcleo de DE.

No que diz respeito ao perfil de aprendizagem destes alunos, poucos eram aqueles que apresentavam grande potencial de aprendizagem. O nível destes alunos era baixo, e um pouco a cima desse nível destacavam-se apenas quatro alunos, três rapazes e uma rapariga. No entanto, importa destacar que no geral esta turma era bastante empenhada. Por esta característica se ter mantido ao longo de todo o ano letivo, existiram resultados muito agradáveis em alunos cujo prognóstico foi superado.

3. Reflexão sobre o trabalho do professor com a sua turma

A turma é o cerne de todo o trabalho do professor estagiário. Quando o ano letivo começou, existiu uma grande ansiedade em conhecer os alunos, planear a aprendizagem para a classe e para cada aluno que se encontraria sob a minha responsabilidade. A primeira função do professor consiste em planear, para que seja possível criar um “quadro de orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem que antecede decisões ao nível do planeamento” (Carvalho, 1994). Para dar início às aulas foi necessário elaborar o plano do período da AI que foi conseguido tendo em conta o roulement das instalações, os materiais disponíveis para cada aula consoante o espaço, as características da turma que correspondem ao centro das decisões pedagógicas e metodológicas a tomar neste período, seguindo as orientações expressas no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) da escola. Além disso, este documento deve estar intimamente ligado com o currículo e com os objetivos previstos nos PNEF e deverá ser construído tendo em conta todas as outras decisões sobre o currículo e a avaliação, tomadas pelo DEF.

De acordo com os (PNEF, 2001), a avaliação inicial é um processo decisivo que permite a cada professor orientar e organizar todo o trabalho que pretende desenvolver, com as suas turmas, para todo o ano letivo. Esta informação é sustentada pelo facto de a AI ter como principais objetivos diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar (Araújo, 2007). Ou seja, durante a AI o professor deve analisar o nível em que os alunos se encontram, assim como as suas

dificuldades e limitações em cada matéria (diagnóstico) e ainda as suas possibilidades de desenvolvimento nas mesmas, percebendo assim quais as aprendizagens que poderão vir a realizar (prognóstico), com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física (Carvalho, 1994).

Estava definido pelo professor orientador de escola que esta etapa teria a duração de seis semanas e visava o leccionamento mínimo de duas aulas por matéria. Inicialmente achei que seria tempo em demasia mas quando iniciei esta etapa percebi que era o tempo ideal. Quando iniciei o processo de observação e análise com o objetivo de realizar a AI senti dificuldade em organizar toda a informação recolhida. Além da recolha de informação para cada aluno, outras questões assumiam grande importância. Como professor tive de garantir os processos de organização com a turma, gestão do tempo de aula e o próprio controlo da turma, e todos estes processos limitavam o tempo disponível para a análise do desempenho dos alunos. No entanto, posso considerar que esta dificuldade foi ultrapassada durante o período de AI. E perante esta dificuldade, tive de me adaptar e arranjar estratégias para ter sucesso neste processo avaliativo e conseqüentemente criei uma visão mais prática da AI. Em conversa dentro do NE e com outros colegas de mestrado adotei a seguinte estratégia: analisar os alunos que seriam de fácil interpretação quanto ao seu nível de aprendizagem e depois analisar os casos mais difíceis de identificar, os chamados casos “críticos”. Esta experiência é corroborada por Carvalho (1994), quando refere que não é necessário observar todos os alunos em todas as situações uma vez que os casos típicos se destacam facilmente e a atenção do professor deve estar focada nos alunos mais difíceis de caracterizar. Mas antes de adotar esta estratégia optei por em cada aula observar em pormenor cada aluno e registar elemento a elemento para as diferentes modalidades, mas esta estratégia não se revelou eficaz. Neste período tudo se tornava difícil de gerir. Quando me preparava para registar elementos realizados por parte dos alunos acaba por ter de intervir para algo ou nesse preciso momento perdia, em termos visuais, a realização de outros comportamentos importantes para a avaliação dos alunos. Daí considerar importantíssimo que as poucas análises quantitativas que conseguia retirar estivessem aliadas a análises qualitativas.

Contrariamente ao meu sucesso no que diz respeito ao registo total dos elementos a realizar por cada aluno, a literatura afirma que quantos mais registos o professor conseguir, mais fácil será identificar o nível do programa a selecionar para cada aluno (Carvalho, 1994).

Com a aplicação da AI pretende-se planear em conformidade com os dados que por ela são revelados. Além disso, esta avaliação tem a função fundamental de projetar o ensino de forma diferenciada, em função das diferentes necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). Assim cumpre-se com os pressupostos da avaliação inicial, onde se pretende incluir para diferenciar e diferenciar para incluir. Com isto, a referida etapa centra-se no nível de aprendizagem dos alunos visando um prognóstico adequado a cada um, tendo como pressuposto o potencial de aprendizagem. Neste processo inicial de avaliação dos alunos, todas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo são alvo de um diagnóstico. No entanto, o professor deverá ser capaz de refletir sobre a evolução dos alunos e perceber que as opções tomadas em função da avaliação inicial não são definitivas (Carvalho, 1994). Na prática, este foi um acontecimento que comprovei na minha turma. Existiram alunos que ao perceberem o seu diagnóstico e prognóstico trabalharam todo o ano letivo no sentido alcançar aquilo que lhes foi proposto. O que satisfaz ainda mais um professor, é que, os alunos não só atingiram o prognóstico para cada etapa, como o superaram, o que obrigou a uma reformulação de objetivos intermédios e finais.

Desta forma foi possível concretizar outros objetivos que para Carvalho (1994) são considerados fundamentais. Estes objetivos passaram pela recolha de dados para definir as matérias prioritárias, definir as prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa, recolha de dados para orientar e formar grupos de nível dentro da turma, ensinar ou consolidar rotinas de organização, normas de funcionamento e regras de segurança.

Além do alcance dos objetivos referidos, a AI possibilita a recolha de dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, elaborar ou reformular o plano plurianual, estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos (Carvalho, 1994; PNEF, 2001).

Quando iniciei as aulas correspondentes ao período de AI tive sempre em conta que a AI deve ser, acima de tudo, entendida como uma situação de aprendizagem (Carvalho, 1994). Esta ideia é fundamental, principalmente para os professores estagiários, que na sua maioria nunca teve experiências anteriores na leção de aulas. Não seria possível imaginar, seis semanas de aulas onde não existisse o processo ensino-aprendizagem propriamente dito. Carvalho (1994) também sugere que professor deve acompanhar as situações da AI dando feedback e intervindo de acordo com o nível dos alunos, tentando que os alunos melhorem.

Em situação prática apercebi-me que quando atribuí uma tarefa ao aluno e o mesmo apresentava algumas dificuldades na realização da tarefa, fornecia um feedback que permitisse ao aluno atingir o sucesso. A resposta era mais positiva do que sem fornecer a informação sob forma de feedback.

No final das aulas procurava realizar um balanço junto dos alunos, direcionado para a classe, para o grupo ou em particular, com o objetivo de informar sobre o diagnóstico e o prognóstico de cada um. Assim, cada aluno poderia saber em que nível se encontrava em relação a cada matéria, os níveis que poderiam atingir em cada uma delas, para além dos objetivos das outras áreas, nomeadamente a área da aptidão física e a área dos conhecimentos (Araújo, 2007).

De forma a manter uma lógica de processo, no final da avaliação inicial informei todos os meus alunos, sob forma de uma informação escrita, o resumo das três áreas que estão sujeitas a avaliação e ainda com um pequeno comentário. Considero que uma classificação isolada carece de valor educativo, se não estiver acompanhada e fundamentada por uma descrição, o mais concreta possível, das habilidades e conhecimentos do aluno.

Existe uma tarefa que se torna fundamental ao longo das aulas, principalmente no período de avaliação inicial. As autoscopias, que consistem numa técnica de formação reflexiva, e que possibilitam uma reflexão sobre o desempenho do professor no que respeita às várias dimensões do processo ensino-aprendizagem. Além disso, através desta tarefa, aula após aula vamos-nos centrando nos erros anteriores e procuramos corrigi-los nas aulas seguintes. Perto do final do período de AI, existia uma maior confiança na condução do ensino e além disso encontrava-me mais predisposto para a correção imediata de potenciais erros que pudesse cometer no decorrer da aula.

Após o planeamento e operacionalização do período de avaliação inicial e com base na informação recolhida ao longo desta etapa procedi à construção do plano anual de turma (PAT). A este nível as grandes dificuldades que se colocaram inicialmente prenderam-se com a realização de um prognóstico que considerasse ajustado ao nível demonstrado por cada aluno e posteriormente conseguir estruturar claramente todo o planeamento para o ano letivo.

Outra grande dificuldade a este nível prendeu-se com a duração e o número de etapas e unidades de ensino (UE). Apesar do professor orientador nos ter encaminhado, aquando a distribuição das matérias a abordar em cada momento, o

número de aulas a dedicar a cada matéria e a definição de objetivos intermédios e terminais revelou-se um grande quebra-cabeças.

Para conseguir ultrapassar esta dificuldade foi necessário discutir dentro do NE várias formas de construir o plano. No entanto, também procedi à consulta dos PAT dos estagiários que tinham estado na ESEQ no ano anterior. Assim foi possível obter mais informações sobre a forma como estes o estruturaram e de forma a analisá-lo criticamente no sentido de identificar os pontos fortes e aqueles que podiam ser melhorados. Como não poderia deixar de acontecer, foi também consultado o PNEF no sentido de obter orientações propostas para a construção do PAT.

“...Considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor”.

(PNEF, 2001:25)

Esta etapa constitui-se como um período de adaptação à rotina que seria necessário ter para o início da atividade de um estágio tão exigente como este, bem como para o dia-a-dia de um profissional de EF. Considero que o período da AI me fez evoluir bastante. Consegui caracterizar melhor as aptidões e dificuldades de cada aluno em determinada matéria, e possuindo um maior domínio do conteúdo programático, conseqüentemente obtive uma melhor prestação no planeamento que realizaria posteriormente. Considero ainda que me tornei mais operacional, mais prático e que produzi comportamentos com melhor qualidade. Este desempenho apenas melhorou de forma mais notória perto do final do 2º período.

O PAT é construído e delineado de forma a conseguir obter uma sequência lógica ao nível meso e micro. Exemplo disso é que todas as UE foram construídas com base nas anteriores e fundamentalmente com base nas avaliações formativas e dados recolhidos das mesmas. Assim, obtiveram-se quatro etapas para todo o planeamento anual: Avaliação Inicial (etapa 0), Revisão e Recuperação (etapa 1), Aprendizagem e Desenvolvimento (etapa 2), e por último Revisão e Consolidação (etapa 3). Inicialmente cometi algumas falhas no que diz respeito à atribuição dos objetivos para os diferentes níveis em relação às diferentes etapas, pelo que levei algum tempo em correções e reformulações dos documentos referentes aos diferentes

planeamentos. A qualidade destes documentos foi aumentando gradualmente, sendo que as orientações fornecidas pelos orientadores contribuíram em grande parte para o sucesso dos mesmos. Os balanços realizados concorreram de forma significativa para o sucesso da construção das diferentes UE, pois estes refletem as aulas e através dessas reflexões construía-se uma apreciação pormenorizada das dificuldades dos alunos, e posteriormente era realizada uma projeção dos conteúdos que seriam abordados nos momentos seguintes.

Ao longo de toda a nossa formação deparamo-nos com o estudo de três tipos de avaliação utilizados na disciplina de Educação Física, que são os seguintes: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

A avaliação é uma parte de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, não só para o aluno que permite acompanhar a sua aprendizagem e perceber em que estado se encontra ao longo dos vários momentos do ano, mas também e fundamentalmente para o trabalho do professor. Todo o processo ensino-aprendizagem é beneficiado com o sistema de avaliação e fornece ao aluno o apoio na procura do sucesso no conjunto do currículo escolar.

Na avaliação inicial foi possível regular e orientar a aprendizagem dos alunos e além disso, tornou possível prognosticar as aprendizagens de cada aluno, tendo em conta o seu potencial. Para avaliar o período de AI estava determinada em cada matéria os indicadores a observar. Estes indicadores foram escolhidos pelo GEF da escola mas tiveram o seu suporte no PNEF, para o 3º Ciclo e Secundário.

Apesar de não ter sido a minha maior dificuldade, diferenciar os objetivos para cada um foi difícil para mim, uma vez que não tinha experiência ao nível do ensino, prognosticar o nível que os alunos iriam atingir no final do ano. No entanto, o facto de observar as aulas dos meus colegas, de outros professores, e através de conversas com o professor orientador de escola e outros professores do GEF, foi possível ao longo do ano começar a perceber os diferentes ritmos de aprendizagem e os níveis a prognosticar. Muito importante foi conseguir perceber o que faltava a cada aluno para atingir os níveis seguintes de aprendizagem e de que forma eu poderia ajudá-los a atingir os patamares seguintes. Por vezes conseguimos identificar o que está a faltar a um aluno ou grupo de alunos, mas, principalmente ao início, é difícil orientar a tarefa que visibilize o sucesso do mesmo.

Quanto à avaliação formativa, esta desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito à regulação, integração e orientação do aluno no processo de ensino. O Guia do Estágio Pedagógico (2013) refere que a avaliação

formativa deverá ser preparada no decurso do planeamento. Esta avaliação deverá ter uma vocação diagnóstica, permitindo obter, de forma sistemática, informações sobre o nível de consecução das decisões planeadas e deverá ser utilizada prioritariamente como informação de controlo para o professor e conseqüentemente para os seus alunos. Este tipo de avaliação é um meio para conseguir a individualização do ensino de modo a que o ensino esteja adaptado às características dos alunos.

Através desta avaliação formativa é possível identificar as dificuldades e potencialidades em determinadas matérias e situações. Não só para uma análise e posteriormente um trabalho individual serve a avaliação formativa. Esta avaliação também possibilita a comparação de competências adquiridas e as capacidades desenvolvidas com a adequação dos objetivos propostos para a turma. Outro aspeto igualmente importante é o fator motivacional. Através deste tipo de informação proveniente da avaliação formativa é possível encaminhar de uma forma mais próxima o aluno nas suas aprendizagens e motivá-lo para atingir o sucesso.

Esta perspetiva alerta o professor para que o aluno seja membro ativo no processo de avaliação formativa, e conseqüentemente ele tome consciência das suas limitações e possibilidades. Além do mais, o aluno deverá saber concretamente o que se espera dele, que conheça os seus objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza, obtenha a apreciação objetiva dos colegas, ajudando o aluno a formar ideia motora desejável e necessária para uma correta aprendizagem. O aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, podendo participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolvendo atitudes e valores como o espírito crítico, e entreajuda (Carvalho, 1994).

Quanto à avaliação sumativa, traduz-se num juízo global do processo de ensino-aprendizagem sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos. A avaliação sumativa assume uma função certificadora, que permite ao professor fazer um juízo global e direcionar o desempenho e prestação do aluno para uma classificação. Avalia-se o resultado final, tal como aconteceu no final de cada período e a classificação é assumida como indicador global da qualidade do processo de aprendizagem.

No entanto, a avaliação sumativa não deve ser meramente quantitativa. Esta não se deve cingir a um número. Aliada a uma classificação deve estar uma análise qualitativa do aluno, sobre o desempenho do mesmo.

Fazendo uma análise sobre a minha prestação como condutor de ensino da disciplina de EF, as primeiras preocupações prenderam-se em garantir o

estabelecimento das competências para a gestão das rotinas organizativas a adotar para o bom funcionamento da turma. Destacam-se as seguintes: a pontualidade, o local de reunião, combinação de sinais e apresentação de regras de funcionamento dentro do espaço de aula.

No que diz respeito à aquisição de rotinas, a minha turma rapidamente adquiriu os comportamentos desejados. O facto destas questões ficarem resolvidas muito cedo possibilitou que a minha atuação na condução do ensino propriamente dito não ficasse condicionada. Para Siedentop (1991) um bom sistema de organização parte da criação de rotinas e regras que podem ser formuladas a partir dos objetivos que o professor tem para a gestão da aula.

Antes de descrever as diferentes dimensões respeitantes à condução de ensino importa referir que a minha turma teve um comportamento muito bom. Este aspeto facilitou em grande parte a minha prestação no que diz respeito à instrução, demonstração, feedback e a própria condução das aulas. No que respeita à instrução, e apesar de na primeira etapa de formação ter sentido dificuldades em conseguir transmitir a informação de forma clara, senti que progressivamente fui superando estas dificuldades, sentindo-me vez mais à vontade nesses momentos. Esta evolução deveu-se sem dúvida à aplicação de estratégias de formação, nomeadamente o planeamento prévio da informação a transmitir. Além disso, comecei a recorrer mais frequentemente à demonstração, procurando sempre que possível utilizar os alunos como modelo, de acordo com o seu nível de aptidão em cada matéria, uma vez que considero que esta é uma boa estratégia para os motivar para a prática e reconhecer a qualidade do seu desempenho motor, captando ainda mais facilmente a atenção dos seus colegas e tornando a transmissão de informação mais eficaz.

Outro aspeto que a meu ver foi bastante positivo para a melhoria ao nível da transmissão da informação sobre as atividades da aula foi a semana a tempo inteiro, em que constantemente me foram solícitas competências relacionadas com a captação de informação e estratégias a usar na instrução, para conseguir garantir a compreensão das tarefas propostas para parte de um conjunto de alunos com os quais estava a contactar pela primeira vez.

Ao longo da minha vida profissional, a implementação das estratégias de formação supra mencionadas continuará a ser algo que deverei assegurar, procurando assim captar a atenção dos alunos e garantir que estes se apropriam da informação pretendida, devendo progressivamente conseguir concretizar dois objetivos

fundamentais a este nível, que se prendem com uma intervenção tão breve e clara quanto possível.

Inicialmente quando começou a primeira etapa tive dificuldades em aplicar um estilo de ensino que fosse o mais apropriado para a turma, pelo que os estilos de ensino na AI foram o estilo por Comando e por Tarefa. O estilo de ensino por Tarefa foi utilizado em todas as aulas pois permitiu que me libertasse para estar presente através da minha voz e do meu corpo em toda a aula.

Quanto ao estilo de ensino por Comando, foi utilizado especificamente na lecionação da matéria de Dança. Inicialmente a utilização do Comando surge com uma estratégia para os alunos decorarem a coreografia.

Em suma, penso que a utilização do estilo de ensino por Tarefa promoveu o desenvolvimento das competências na globalidade dos alunos através da maior individualização do acompanhamento da prática, verificando-se conseqüentemente a individualização do ensino.

Para a organização da aula optei por dividi-la por estações, pois esta organização permite trabalhar diferentes matérias simultaneamente e com diferentes níveis de exigência, utilizando a formação de grupos de nível, atendendo às capacidades e dificuldades de cada aluno ou grupo de alunos, contribuindo para uma diferenciação, individualização e inclusão do ensino.

Aquando a constituição dos grupos de trabalho para grupos homogêneos tive o intuito de promover a prática entre os alunos com as mesmas competências, contrariamente quando constitui grupo de alunos heterogêneos tinha o intuito de que houvesse troca de experiências e entreajuda entre os alunos com mais dificuldades e os mais evoluídos.

Parte do sucesso do processo ensino-aprendizagem prende-se precisamente com o proporcionar aos alunos, um feedback de qualidade sobre a sua prestação e dar conhecimento sobre o resultado do desempenho. Sem esse conhecimento a prática tem pouco valor para a formação.

Nesse sentido, com base na informação recolhida a partir da avaliação formativa, nomeadamente com a identificação dos alunos com mais dificuldades em cada uma das matérias e das suas limitações nas mesmas, procurei fornecer informação de retorno de forma mais frequente e sobretudo com maior qualidade.

No que respeita mais especificamente ao acompanhamento da prática, o grande desafio que tentei melhorar progressivamente e se manterá para o meu futuro como professor, diz respeito ao ciclo de feedback, visto que apesar de sentir que evoluí neste aspeto, em algumas ocasiões ainda fornecia feedback a um aluno ou a um grupo de alunos e posteriormente não efetuava o acompanhamento da prática subsequente, o que impossibilitava a aferição do efeito que o feedback tinha tido nas aprendizagens dos alunos.

No que respeita ao clima aluno-professor foi sempre muito cordial desde o início do ano letivo. Considero que consegui estabelecer uma ligação com os alunos que me possibilitou participar ativamente nas suas aprendizagens, o que me fez sentir que os alunos confiavam em mim.

O clima da aula manteve-se sempre positivo ao longo do ano, e considero que parte desse sucesso também tem que ver com a relação estabelecida com os alunos através da manutenção de conversas informais nos corredores da escola. De acordo com Siedentop (1991) as relações interpessoais não devem ser estabelecidas apenas no contexto escolar, mas também fora do contexto escolar, pois o professor deve preocupar-se em tentar estabelecer contacto com os alunos não só como estudantes mas também como pessoas, para uma melhor compreensão dos alunos por parte dos professores.

A observação e a utilização de processos de observação foi de extrema importância para a minha formação. Inicialmente verifiquei que cometia erros muito parecidos com as minhas colegas de estágio. Estes erros têm que ver com o percurso do deslocamento, qualidade da informação transmitida, e principalmente de posicionamento. Assim com a permanente observação percebi que muitos dos erros eu também cometia, e sem esta observação não seria possível chegar a essa conclusão tão rapidamente.

Após filmagem das aulas lecionadas, procedeu-se à sua análise quantitativa e qualitativa. Após a referida análise, foi possível constatar que para melhorar a minha prestação nas aulas teria de ter em conta certas dimensões referentes ao planeamento da condução do ensino. Assim, considerei incidir sobre a minha instrução inicial, uma vez que sentia ser importante fornecer uma instrução inicial com os objetivos claros para todos, e além disso garantir que percebessem o propósito dos mesmos. Muitas vezes, até aqui a minha instrução inicial era muito breve, e algumas vezes senti que não ficava claro para os alunos o que pretendia em cada matéria e quais os objetivos para cada grupo de nível e para cada aluno.

Além disso, este trabalho de análise das minhas aulas possibilitou que aumentasse as minhas capacidades no que diz respeito à qualidade da informação que fornecia a cada aluno, ao grupo, ou a toda a classe. Considero que o professor tem de dominar as diferentes matérias. Posteriormente necessitava de ter maior atenção à terminologia que utilizo com os alunos e à clareza e simplicidade da linguagem. Para não despende muito tempo quando fornecia esta informação tive de ser bem objetivo, focando apenas o essencial e tem de chegar aos alunos com uma linguagem adequada.

Outra aspeto a melhorar era em relação ao feedback. Através da aula filmada verifiquei que começava as aulas com uma taxa de feedbacks razoável e depois baixava um pouco a frequência. Um dos objetivos que estabeleci e consegui atingir consistia em estar mais presente na aula através de uma frequência constante de feedbacks. Ainda dentro da dimensão feedback, outra situação que tinha de melhorar e era fundamental para o processo ensino aprendizagem, consistia no ciclo de feedback. Muitas vezes verificava a ação do aluno, detetava o erro, fornecia o feedback para a sua resolução mas não verificava se o aluno conseguiu atingir aquilo que pretendia com o meu feedback. Além disso, ainda no que respeita ao feedback pretendo utilizar diferentes tipos. Através da aula filmada verifiquei que utilizava predominantemente o tipo auditivo.

Por último, considerava ter de melhorar a minha informação final. Por vezes com o tempo contado para a transmissão dos conhecimentos, instrução sobre os objetivos e condução da aula, chegava ao final sem tempo para realizar uma instrução final que possibilite realizar um balanço da aula, abordando os objetivos trabalhados e os conteúdos abordados.

A visita inter-escolas e a Semana do Professor a Tempo Inteiro (SPTI) foram dois momentos muito ricos em termos de experiências. A SPTI deu-me a conhecer o trabalho semanal de um professor, e verificar a riqueza das diferentes turmas. A visita e observação das aulas no programa inter-escolas permitiu-me verificar que não existem alunos, turmas e professores iguais, sendo o contexto da escola muito importante para o ambiente criado em cada aula. Na SPTI verifiquei que as mesmas estratégias em turmas diferentes podem ter resultados completamente opostos, tendo o professor de se adaptar a cada turma, e não a turma adaptar-se ao professor.

4. Ser professor na escola

4.1. O papel do diretor de turma

A escola é o espaço onde os diversos atores, intervenientes no processo educativo, devem ter um papel ativo de forma a permitir o alcance dos objetivos estabelecidos para toda a comunidade escolar.

O diretor de turma (DT) surge no ato educativo ocupando uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola, desempenhando um papel fundamental na comunicação entre os diferentes atores, ou seja, ele é mediador no contexto educativo. Desta forma, está subjacente um papel importante junto dos vários intervenientes do processo educativo, o que implica um conjunto de relações constantes com os alunos, professores e E.E. O desempenho deste cargo centra-se nas funções, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua integração no ambiente escolar e, pelo relacionamento entre a Escola, EE e Comunidade. Apresentam-se então um conjunto de três vertentes relacionais de atuação correspondendo aos seus diversos agentes, sendo elas: relação com os alunos, com os professores da turma, e também com os EE.

No âmbito desta área, fui direcionado para assumir funções de coadjuvação da direção de turma do 10º C1, turma pela qual era responsável pelo leccionamento da disciplina da disciplina de EF.

Inicialmente fui apresentado ao professor responsável pelas funções de DT por intermédio do professor orientador de escola e este explicou-lhe qual teria de ser o meu trabalho nesta área. O que aconteceu é que o professor responsável pela direção de turma, não tinha possibilidade de me orientar neste processo uma vez que tinha o seu próprio ritmo de trabalho e nem sempre estava disponível à hora estabelecida para realizarmos em conjunto o trabalho de direção de turma. Dado isto e de forma a poder acompanhar o trabalho que é realizado pelos diretores de turma, o professor orientador de escola sugeriu que acompanhasse a direção de turma do 10º C2, onde a minha colega estagiária desempenhava funções de coadjuvação.

O acompanhamento da direção de turma foi composto por um conjunto de tarefas desenvolvidas ao longo do ano, que tiveram por base as três vertentes de atuação do DT, relacionadas com os seus diferentes intervenientes (alunos, professores e E.E.), e ainda com as suas funções administrativas. Estive presente em todas as atividades que seriam pertinentes. A exceção é feita às reuniões com os EE e no que respeita aos conselhos de turma, onde acompanhava a minha turma e não o

10^oC2. Aquando da realização do Projeto de Acompanhamento da direção de turma, foi feita uma recolha e pesquisa bibliográfica de informação inerente às funções do DT, que permitiu planear o trabalho de todo o ano letivo.

Após esta fase inicial, foram realizadas diversas atividades em conjunto com a DT, tal como marcação de faltas, lançamento de classificações, preparação de reuniões, acompanhamento de visitas de estudo e realização de medidas de recuperação para os alunos (M.R.I). Ao longo do ano realizei as diferentes tarefas no entanto com uma autonomia partilhada com a minha colega estagiária que sempre se mostrou disponível para a partilha destas práticas.

O DT é responsável pela construção de um dossier que inclui todas as informações da turma e este deve estar acessível à consulta de todos os professores do conselho de turma, que contemple uma investigação e registo sistematizado: do contexto global da turma – enquadramento socioeconómico e cultural, diversidade étnica e linguística, ritmos de aprendizagem, etc. (Roldão, 1995). Conjuntamente com a professora DT da turma 10^o C2 e com a colega estagiária desenvolvi a função acima referida, ou seja, construímos um dossier para a documentação individual de cada aluno (classificações, mapa de faltas, contactos dos EE e justificações de faltas).

Fazendo uma análise crítica, considero que durante esta atividade de acompanhamento revelei sempre um comportamento de respeito com a professora diretora de turma, comparecendo sempre a horas em todos os momentos de trabalho e para todas as atividades de preparação que me competiam.

Outro dos objetivos determinados para esta área diz respeito ao estudo de turma, e enquanto professor estagiário tinha de identificar as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos alunos. Nesta caracterização, para além da tradicional descrição demográfica e sociométrica, foi realizado o levantamento dos interesses dos alunos através da ficha individual do aluno. O estudo de turma (estudo sociométrico) teve um papel fundamental na constituição dos grupos, pois ajudou-me a perceber as relações existentes na turma, tendo também permitido inclusão de alunos alvos de exclusão através da análise das suas escolhas em três categorias, nomeadamente, académica, social e desportiva.

Considero que este trabalho deve ser realizado no início do ano letivo pois, além de permitir conhecer melhor cada um dos elementos que compõem a turma, auxiliam o trabalho desenvolvido na direção de turma e não menos importante, ajudam na reflexão acerca do planeamento. Consequentemente, permite um melhor desempenho do professor na área da avaliação e na condução de ensino.

Para finalizar gostaria de referir que os professores que acompanhei são possuidores de muito conhecimento e experiência, tanto nas questões correspondentes à direção de turma, como ao nível da lecionação das suas disciplinas. Apesar de não ter trabalhado tanto quanto desejaria com o professor diretor de turma do 10º C1, uma vez que trataria de assuntos referentes à minha turma. No que diz respeito às características pessoais sinto que é uma pessoa que tem muito conhecimento e com muitas experiências importantes para transmitir. Mesmo que esta experiência não se repita em anos próximos, devido à conjuntura do País, sinto que este tipo de trabalho pode ter transferência para outro tipo de trabalhos, estejam ou não ligados à nossa área.

4.2. Marcar a diferença na comunidade escolar – Entra na Zona

Em todas organizações onde tenho trabalhado sinto a necessidade de deixar uma marca positiva que esteja relacionada com o meu trabalho. Como já foi referido, para mim foi muito especial ser professor, ainda que estagiário, na escola onde fui aluno.

Tal como sugere o Modelo de Planeamento em Promoção da Saúde (Diniz, 2014) para a construção de um projeto de promoção da saúde na escola é necessário cumprir a etapa 1 do mesmo que consiste em realizar um diagnóstico social onde se questiona a comunidade sobre o que pretende e necessita para melhorar a qualidade de vida existente na escola (Diniz, 2014).

Dado isto, a fim de cumprir esta etapa que se caracteriza como o ponto de partida do projeto, decidiu-se inquirir o grupo de educação física sobre o que seria uma necessidade para a escola. Os professores do GEF, em especial o professor orientador solicitaram que se criasse e desenvolvesse um projeto para os alunos que se apresentam com excesso de peso. E de acordo com a etapa 2 do modelo, através da recolha de dados do FitEscola, por parte dos professores de EF, conseguiu-se identificar os alunos que seriam o foco para o projeto. Assim, todos os alunos que se encontravam acima do valor 25 no que respeita ao IMC foi selecionado para participar no projeto “Entra na Zona (saudável) ”.

Aquando a criação destas duas etapas é necessário aliar os objetivos de intervenção do projeto. Como tal foram definidos com objetivos: desenvolver alunos mais ativos, em que através da participação neste projeto poderão melhorar os índices de saúde, diminuir a massa gorda e consequentemente colocar o peso de cada um no

peso dito saudável, colocá-los na zona saudável determinada pelo FitEscola e ainda melhorar as atitudes face à atividade física e à educação física.

O professor orientador de escola há alguns anos que procurava um grupo de estágio que criasse um programa de perda de peso na escola. A ideia interessou bastante ao NE e no segundo período foi criado um programa, o “Entra na Zona”. Este programa pretende promover nos alunos com excesso de peso o gosto pela prática de atividade física. O “Entra na Zona” é um projeto que pretendemos deixar na escola para ter continuidade nos anos seguintes.

Após a recolha de dados referentes ao IMC dos alunos, nas 14 turmas de EF , concluiu-se que 64 alunos se encontravam em excesso de peso. Através dos DT fez-se chegar uma circular que convocava os referidos alunos e os E.E para uma sessão de esclarecimento sobre o programa “Entra na Zona”.

No início do programa, de forma a garantir a participação do maior número de alunos possível, existiam cerca de 3 treinos por dia com a duração de uma hora, com horários que fossem ao encontro da disponibilidade dos alunos. Garantiu-se uma estabilização quanto ao número de participantes e conseguiu-se um grupo 15 alunos e não houve nenhuma desistência.

Enquanto NE estabelecemos como objetivos gerais tornar estes alunos mais ativos. Como objetivos específicos propôs-se a melhorar os índices de saúde (massa gorda, massa muscular, aptidão cardiorrespiratória, força de membros superiores, força abdominal e flexibilidade).

De modo a operacionalizar estes objetivos procedeu-se à divisão do projeto por 6 etapas, estabelecendo objetivos específicos para cada uma.

Para a primeira etapa (etapa 0), procedeu-se à apresentação do projeto aos orientadores de escola e de faculdade, e posteriormente à direção da escola e aos gabinetes pertinentes, como o Gabinete de Intervenção e Educação para a Saúde (GIES).

Na etapa 1 fez-se o levantamento de quais os alunos com níveis de IMC e % de Massa Gorda fora da ZSAF, na ESEQ.

Na etapa 2, procurou-se contactar e sensibilizar os alunos selecionados e respetivos E.E. para o projeto, de forma a assumir um compromisso de participação de todos os intervenientes e explicar todo o processo.

Na etapa 3 procedeu-se à identificação das principais dificuldades e preocupações no que concerne à prática de atividade física, dos gostos e atitudes dos alunos, dos indicadores de composição corporal (IMC e %MG), e dos recursos

materiais e infraestruturais da escola, de forma a compreender as suas principais carências e valências.

Na etapa 4 procedeu-se à elaboração e validação dos programas de exercício físico, definição do acompanhamento nutricional tendo em conta as necessidades identificadas pelo diagnóstico, e pela marcação da palestra marcada no 2º Período.

A etapa 5 caracterizou-se pela aplicação do programa.

A etapa 6 pretendia o alargamento a outras escolas, tendo em conta os resultados obtidos, mas que não se concretizou.

O projeto teve a duração de 5 meses, sendo que seria benéfico que os alunos continuassem a poder usufruir deste programa nos anos seguintes.

Ao colocar como principal objetivo o gosto pela prática de atividade física e não diretamente a perda de peso, estamos a criar hábitos de vida saudáveis, que podem ser desenvolvidos pelos alunos de diferentes formas, e que consequentemente poderá levar à perda de peso que no nosso projeto é tido com um objetivo secundário uma vez que não nos poderíamos comprometer nesse sentido derivado à questão do tempo que não nos era favorável a tal.

Para conhecer melhor as necessidades da nossa população alvo e pudermos definir os objetivos deste projeto, utilizámos algum do trabalho realizado pelos estagiários anteriores. Os dados mais atuais, referentes a 2012-2013 indicavam que mais de metade da amostra da ESEQ (56,8%) se encontrava abaixo dos níveis recomendados da aptidão física. Um dos objetivos criados por nós consistia no treino que visava a melhoria dos níveis de aptidão física de forma a haver um *transfer* para resultados positivos dos testes do FitEscola. No que diz respeito ao IMC, os alunos do ensino básico apresentam piores resultados do que os alunos do ensino secundário. A maioria dos alunos recrutados para o grupo pertenciam ao secundário, e dados referentes ao secundário do ano letivo anterior referiam que 23,4% dos alunos se encontravam fora da zona saudável para a aptidão física. Na sua maioria, os alunos do secundário pertenciam às turmas de estágio e era gratificante verificar que os alunos apresentavam melhores resultados nas aulas no que se referia às execuções dos testes do FitEscola. Além deste trabalho de cariz mais físico com o objetivo de perda de peso através do treino de força, também se realizam exercícios que incluíssem o jogo formal de alguma matéria do currículo, como por exemplo o basquetebol, muito utilizado nesses momentos, e ainda o futebol e o voleibol. E com isto os alunos também melhoravam o seu nível de aprendizagem nas matérias dos JDC, melhorias essas que se repercutiam nas aulas de EF. O principal motivo da criação deste projeto, como já foi referido, tinha que ver com a promoção do gosto pela prática da atividade física uma vez que entre 50,3 e 70,6% da população não

realizava atividade física formal ou informal e ainda, como objetivo secundário pretendíamos aliar a prática de atividade física a uma boa alimentação. Num total de 177 alunos inquiridos no ano letivo 2012-2013, cerca de metade afirmavam não ter uma alimentação saudável, o que consiste uma preocupação.

4.3. Desporto Escolar – Basquetebol

Neste ponto irei descrever o meu desempenho na competição de desporto escolar na modalidade de Basquetebol. A primeira função que o guia de estágio sugere corresponde à participação ativa no planeamento e avaliação da atividade do núcleo de DE. Quando tomei conhecimento que seria responsável pela coadjuvação do núcleo de basquetebol procurei aprofundar o meu conhecimento sobre o treino desta modalidade. Realizei o planeamento anual das atividades e dos treinos do núcleo para desenvolver ao longo de todo ano letivo. O facto de estar ligado à área do treino de competição noutra modalidade coletiva dava-me um maior à vontade no que diz respeito à periodização do treino, na intervenção pedagógica, na organização e gestão do treino, no fornecimento da instrução específica e do feedback.

Mas, surgem alguns condicionamentos que influenciaram a minha participação. O primeiro condicionamento começou com a demora da entrega dos núcleos aos professores da ESEQ. O professor que ficou como responsável pelo núcleo de basquetebol tem especialização na modalidade e abraçou o projeto no sentido de ser ele a desenvolver a equipa e trabalhá-la de acordo com o seu planeamento e condução. Para o meu desenvolvimento enquanto profissional de EF foi bom trabalhar com um professor que foi treinador da modalidade, uma vez que me possibilitou perceber um pouco mais sobre a mesma. Além de ficar a conhecer mais exercícios e princípios específicos a trabalhar no basquetebol, também consegui adquirir conhecimento ao nível da estratégia para o jogo. No entanto, gostaria de ter sido eu a iniciar o trabalho ao nível do treino com os alunos do núcleo e de ter sentido que o grupo estaria à minha responsabilidade desde o início da atividade. O facto de ter estado sempre presente, de me ter mostrado sempre interessado e empenhado contribui para conseguir a confiança do professor e me dar mais autonomia na gestão do grupo, tanto nos treinos como nos jogos, apesar de essa autonomia não ser atribuída em todos os momentos. Com isto, o planeamento que havia feito no início do ano foi alvo de ajustes e reformulações para que existisse uma lógica sequencial de aprendizagem e dos princípios metodológicos que estavam a ser desenvolvidos nos treinos.

A base da equipa saiu no final do ano letivo transato e foi necessário angariar novos elementos e começar a preparar uma nova equipa. A competição correspondia ao escalão de Juniores e cerca de metade dos elementos eram ainda Juvenis.

Inicialmente os treinos tiveram muito pouca adesão, cerca de 2/3 alunos por treino. E passado algum tempo, coincidindo com o início da competição, sendo o primeiro jogo a 14 de Dezembro, foram aparecendo mais jogadores que fui captando na escola em conjunto com o professor responsável. Nesta altura já contávamos com 12 alunos no núcleo. Para entrar no núcleo os alunos podem estar em qualquer nível na modalidade, pois aceitavam-se todos os alunos, mesmo aqueles que nunca tinham tido um contacto antecedente com a modalidade.

As sessões de Basquetebol tiveram uma duração de aproximadamente 45 minutos à 4ª feira e à 6ª feira e decorreram no pavilhão gimnodesportivo.

Mas existia outro forte condicionamento, que tinha que ver com o facto de os participantes não terem possibilidade de realizar os dois treinos por semana. E quando um grupo de alunos ia ao treino de quarta-feira, o outro não podia porque tinha aulas no horário dos treinos. O mesmo acontecia no treino de sexta, com a impossibilidade do grupo que treinou quarta não poder estar presente. Desta forma não havia possibilidade de realizar um treino com todos os alunos do grupo. O planeamento dos treinos foi muito condicionado porque era planeado algo para determinado número de alunos e depois no momento do treino vinham um número diferente do planeado e teria de se adaptar tudo no momento.

Por último surge uma dificuldade que não tem que ver com o processo mas sim com o resultado. Sendo este grupo novo, sem rotinas e com alunos mais novos do que os núcleos de basquetebol que defrontávamos para a competição de DE, surgiram as derrotas em todos os jogos. Foi difícil gerir essa situação porque em contexto escolar os alunos estão no DE porque querem e não por obrigação. Com este cenário menos positivo foi difícil motivar os alunos que, desde o início faziam um enorme esforço para estarem presentes nos treinos, para continuarem assíduos. Foi necessário ligar para os alunos e procurá-los pela escola para continuarem presentes no grupo.

Considero que o DE assume um papel preponderante ao nível do combate ao insucesso e abandono escolar, da promoção da inclusão, da aquisição de hábitos de vida saudável e da formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas. Além disso, o DE também é uma forma de promover oportunidades de prática desportiva para muitos alunos, que não têm possibilidades para estar num clube.

Tal como na disciplina de Educação Física, o DE não deve apenas focar-se nas aprendizagens motoras dos alunos, devendo também permitir aos alunos alguns

momentos de socialização, competição e aprendizagem, ou seja, deve existir uma harmonia entre os domínios motor, sócio-afectivo e cognitivo.

“Proporcionar a todos os alunos acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional”.

(Programa do Desporto Escolar, 2013/2014:4)

4.4. Projeto de Investigação-Ação

Atualmente assiste-se a uma constante valorização do profissional que procura a atualização do saber e do saber-fazer. Cada vez mais as organizações, nomeadamente as instituições de ensino procuram novos conhecimentos, novas estratégias e novos métodos de trabalho, através da investigação. No caso do MEEFEBS, pretende-se que os estagiários desenvolvam competências relacionadas com os estudos e projetos de investigação relacionados com o contexto escolar (Guia de Estágio, 2013).

Após diagnóstico prévio dos problemas a resolver na comunidade escolar e intimamente ligadas com o GEF, foi definida a problemática: verificar se a prática regular de atividade física prejudica o rendimento académico dos alunos. Esta problemática teve como variáveis o tempo despendido nas atividades físicas dentro ou fora da escola e ainda se as atividades são organizadas (federadas) ou são simplesmente de lazer. Dado isto, o objetivo seria verificar se o facto de praticar atividade física, uma vez que pode retirar tempo de estudo, influencia negativamente o rendimento académico dos alunos do secundário.

A pertinência deste estudo baseou-se no facto de os alunos da ESEQ possuírem um horário escolar extenso e com isso não possuírem muito tempo livre para a prática de atividades dentro e fora da escola. Foi elaborado um questionário pelo NE e aplicado aos alunos do ensino secundário e deparámo-nos que grande parte dos alunos não realiza a prática de atividade física diária recomendada.

O estudo contou com a participação dos alunos do secundário pois considerou-se que por ser o ciclo que antecede a Faculdade e exige uma maior preocupação com as notas e médias de ingresso ao ensino superior.

É comumente aceite que gastar tempo fora da sala de aula em atividades físicas e desportivas reduz oportunidades dos jovens para as atividades académicas e

consequentemente afeta o seu rendimento académico. Com esta preocupação, de que o tempo despendido em atividades físicas e desportivas poderá prejudicar o rendimento académico, muitos jovens e respetivos E.E. desvalorizam e negligenciam a prática de atividade física.

Atualmente, os jovens apresentam cada vez mais estilos de vida sedentários, que resultam num maior isolamento, e as atividades extracurriculares, particularmente as desportivas são cada vez mais colocadas em segundo plano no que diz respeito às prioridades dos alunos.

Foram pesquisados os diferentes efeitos desta relação, e não foram encontrados resultados negativos. Na grande maioria são encontradas relações positivas, e ainda algumas que mostram efeitos nulos.

Para o NE foi importante apresentar a toda a comunidade escolar estudo como os de Trudeau e Shephard (2008), que sugerem que a prática de atividade física pode ter um impacto positivo na capacidade de aprender e memorizar. Também Nelson e Gordon-Larsen (2006) analisaram resultados do estudo nacional longitudinal de saúde nos adolescentes dos Estados Unidos e verificaram que os jovens que eram mais ativos na escola, eram mais propícios a ter melhores notas.

Foi apresentado ainda, um estudo realizado em Portugal durante três anos, onde mostra que jovens que fazem mais exercício físico têm melhores resultados escolares, refletindo-se num maior somatório das classificações a Português, Matemática, Ciências e Inglês. Este resultado deve-se ao facto do exercício físico promover a formação de novos neurónios e uma maior interação entre eles, que consequentemente promove uma maior sensibilidade e desenvolvimento cognitivo (Wong e Gomes, 2012). Além disso, o mesmo estudo mostra que o aumento dos níveis de atividade física melhora indicadores como a autoestima, autonomia, competência, relacionamentos e afetos positivos e boas motivações (Wong e Gomes, 2012).

Todos estes argumentos ganham relevância para os alunos da minha turma uma vez que quando por mim eram questionados sobre o porque de não praticarem atividade física fora do horário escolar, a justificação para a resposta negativa era sempre a falta de tempo, dizendo que tinham muito trabalho e muito para estudar. Como se pode verificar, os alunos 10^o C1 referem que as atividades físicas retiram tempo de estudo e que isso os pode prejudicar no seu rendimento académico. Assim, enquanto NE pretendi comprovar que não seria o tempo despendido em atividades físicas que iria prejudicar o rendimento académico dos alunos.

Como já apresentei anteriormente, os meus alunos não mostravam gosto em trabalhar em grupo e preferiam tarefas individuais. Esta posição dos alunos aliada à não participação no desporto, nomeadamente desporto realizado em grupo, resulta numa ausência do desenvolvimento dos alunos relativamente às relações sociais (Beckett, 2002).

Para a realização deste estudo contou-se com a participação de 112 alunos do sexo feminino e 64 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos de idade, onde a média é de 16,9 anos. Analisou-se o tempo despendido e a frequência de participação em atividade física formal, atividade física informal e nas atividades extracurriculares. Depois de recolhidos estes dados fez-se uma comparação entre a pauta de avaliação do 3º período dos alunos do 10º e 11º de 2012-2013 da ESEQ.

Tal como o NE esperava conclui-se que a participação em qualquer tipo de atividade física não prejudica o rendimento académico. Mais especificamente, na ESEQ, os alunos que despendiam mais tempo em DE e em atividades físicas e desportivas de lazer apresentavam resultados positivos no que diz respeito ao rendimento académico.

O importante não era apenas comprovar que os alunos que despendiam mais tempo em atividades físicas apresentavam melhores resultados académicos. Para o NE era igualmente importante mostrar à comunidade escolar os inúmeros benefícios ao nível psicológico, social e motor. Acredita-se que os jovens poderão estar a perder a aquisição de competências e experiências importantes para o seu desenvolvimento.

Trudeau e Shephard (2009) defendem que as escolas podem incluir programas de atividade física, necessária ao desenvolvimento saudável das crianças e jovens, no currículo escolar sem prejudicar o rendimento escolar. Centers for Disease Control and Prevention (2010) defende que aumentar ou manter o tempo dedicado à Educação Física não tem nenhum impacto negativo no rendimento escolar.

Tendo sido este estudo apresentado numa sessão aberta ao público, onde marcaram presença inúmeros alunos do secundário, professores estagiários de outros núcleos de estágio, e membros da direção da escola foram feitas algumas sugestões. Propôs-se que nos seguintes anos a escola investisse em mais torneios e convívios desportivos, criação de mais projetos de prática de AF, que promovam autonomia dos alunos, tendo como exemplo o projeto desenvolvido pelo NE. Além disso, sugerimos que fossem criadas mais condições espaciais e temporais para a prática de Desporto Escolar. Pretendeu-se com isto criar uma ideia de maior envolvimento com a escola, e

tal como sugere Simão (2005), as atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da instituição, que conseqüentemente levará um melhor rendimento acadêmico.

5. Reflexão final

Foi com uma enorme satisfação que conclui o meu ciclo de formação na ESEQ. Sempre estabeleci metas muito específicas na minha vida e procurei trabalhar afincadamente no sentido de atingir os objetivos específicos. Ser professor na ESEQ foi mais do que o concretizar de um objetivo, foi o concretizar de um sonho.

Tal como fui referindo ao longo deste trabalho, o estágio assumiu o papel principal de toda a formação que até aqui realizei na FMH.

Para mim o professor de EF deve ser fundamentalmente um profissional reflexivo e foi sempre essa linha de pensamento que procurei manter presente e implementar nas minhas ações. Desta forma, e tendo em conta o modelo de formação inicial de professores segundo Zeichner (1993), resumo a minha identidade enquanto professor, ao modelo reflexivo. Em momento algum me revii como um mero técnico que executa comportamentos. Além disso, a conceção prática deste modelo enquadra-se no meu desempenho quando afirma que assenta na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as próprias ações (Zeichner, 1993).

Com tamanha vivência prática, vinquei também a ideia defendida por Shulman (1987) de que não é suficiente conhecer a matéria para ensinar bem, pelo que os professores devem dominar o conhecimento do conteúdo pedagógico. Isto permitiu-me enquanto professor ter a sensibilidade de entender por que razão determinados conteúdos são mais acessíveis de aquisição ou não, para diferentes tipos de alunos.

“ A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida ”

Carreiro da Costa (1996)

Uma das grandes conclusões que retirei deste estágio é que para ser um bom professor não me poderei cingir à minha formação inicial. Isso seria parar no tempo e

condicionar a aprendizagem de futuros alunos. Ser professor centra-se num processo dinâmico e conflitual, onde são presentes ruturas e assumidas novas direções (Carvalho, 1996). Para Carreiro da Costa (1996) a aprendizagem de um professor não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial e termina com a obtenção da licenciatura. É uma aprendizagem que se consegue durante toda a vida.

Esta minha reflexão só foi possível acontecer porque me enquadrei na posição de aluno, que acarreta consigo uma recente formação inicial, mas também de professor onde em contexto escolar pude colocar em prática o conhecimento adquirido e refletir sobre todos os aspetos inerentes à minha formação académica.

Além disso, o forte acompanhamento fornecido pelos professores orientadores favorece a um melhor desenvolvimento de competências. Assim, pude ver o meu conhecimento e a minha aplicação prática orientada e regulada por profissionais com grande conhecimento prático e científico, que fora conseguido ao longo de vários anos.

Mais especificamente importa referir que o trabalho com vários professores, quer da disciplina de EF ou não, promoveu a aquisição de competências relacionadas com o trabalho realizado em várias áreas numa escola. As quatro áreas assumem aqui um papel fundamental na forma como estão programadas, uma vez que empenha o aluno a um nível macro que se refere à escola e à comunidade escolar, a um nível meso que diz respeito ao conselho de turma e ao trabalho com a turma em si, e por fim a um nível micro, que se refere ao aluno e às relações individuais que são estabelecidas em contexto escolar.

No que respeita à minha evolução, o estágio teve um enorme peso para a melhoria das minhas competências. Muitas vezes, o meu desempenho no contexto sala de aula, nomeadamente na condução do ensino, era conseguido através de um *transfer* feito do treino desportivo, área onde desempenho funções na modalidade de futebol há cinco anos. No entanto, esta experiência fez-me perceber que o contexto é completamente diferente e a minha postura teve de ser diferente, tendo assistido a uma constante adaptação da minha forma de conduzir. Quanto à avaliação e planeamento adquiri competências importantíssimas para o treino e que também poderão ser utilizadas em qualquer outro tipo de trabalho relacionado com a minha área de formação.

Outro momento que marca a minha incessante procura pelo conhecimento e pela evolução do ensino foi todo o trabalho realizado no projeto de investigação-ação referente à área 2. Pretendo ser um profissional que procura a inovação de métodos,

novos conhecimentos, novas experiências e teorias, e assim poder ser um bom professor. Se a conjuntura do País ainda assim não permitir que seja um bom professor, serei certamente um bom profissional de EF porque os valores adquiridos neste ano de estágio vão muito além do que apenas ser professor na escola.

Para concluir, e de forma algo sentimental, afirmo que este estágio pedagógico me proporcionou o melhor ano da minha vida. E que apesar de a atualidade não ser favorável ao docente de EF, a motivação aumentou para continuar a seguir aquilo que sempre quis: Aprender a ensinar e ensinar a aprender.

Bibliografia

Andrade, G. (2008). As concepções e uso de técnicas de supervisão pedagógica e a sua relação com a experiência do docente. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.

- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Beckett, A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education Albany*, 75, 69-91.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C., Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH: 9-36.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, L. (1996). A formação inicial de professores revisitada: Contributos da investigação sobre socialização dos professores. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C., Formação de professores de educação física. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH: 37-56.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). The association between school based physical activity, including physical education and academic performance. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Diniz, J. (2014). *Slides das Aulas Teóricas de Educação e Promoção da Saúde na Escola*. Documento não publicado, Departamento de Ciências de Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz-Quebrada, Portugal.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nelson, M., Gordon-Larsen, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117, 1281-1290.
- Onofre, M. (2002). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial, *Boletim SPEF*, Maio-Dez, 26/27, 55-67.

- Onofre, M. (1991). *Elementos para a reflexão sobre a Formação de Professores de Educação Física* – Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Lisboa, 1, 75-98.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51 (1), 1-22.
- Simão, R. (2005). *A Relação entre Atividades Extracurriculares e o Desempenho Académico, Motivação, Autoconceito e Autoestima dos Alunos*. Tese de Licenciatura, ISPA.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siedentop, D. (1991). *Aprender a ensinar la educación física* (Cap8-Lass habilidade de relaciones interpersonales en la enseñanza de la educación física); pp. 155-179;
- Trudeau, F., Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 12.
- Trudeau, F. & Shephard, J. (2009). Relationships of Physical Activity to Brain Health and the Academic Performance of School children. *American Journal of lifestyle Medicine*, volume x. consultado a 01/02/2014 em <http://www.fmschools.org/webpages/twiniecki/files/Relationships%20of%20Physical%20Activity%20to%20Brain%20Health%20and%20the%20Academic%20Performance%20of%20Schoolchildren.pdf>
- Wong, B. & Gomes, C. (2012). Alunos que fazem mais exercício físico têm melhores resultados escolares. *Público*. Consultado em 17-Mar-2013 de: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/alunos-que-fazem-mais-exercicio-fisico-tem-melhores-resultados-escolares-1558459>
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.