

# **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional  
apresentado com vista à obtenção  
do Grau de Mestre em Desporto na  
área de Especialização de Ensino,  
sob o abrigo do Decreto-Lei nº  
216/92 de 13 de Outubro.

Orientadora: **Professora Doutora Maria Paula Silva**

**Sónia Marlene Teixeira Coelho**

Porto, Setembro 2010

### **Ficha de catalogação**

Coelho, S. (2010). Ensino do Futebol na Escola. Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a realização de provas de Mestrado em Desporto na área de Especialização de Ensino, Porto.

### **PALAVRAS – CHAVE**

ENSINO - ESCOLA - FUTEBOL

## Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível graças á experiência vivenciada ao longo do Estágio Profissional, contando também com a colaboração e ajuda de algumas pessoas, das quais destaco:

- À Professora Doutora Paula Silva, pela paciência, pela disponibilidade, pelo nível de exigência que sempre me “forçou” a ter, por me fazer querer sempre mais e melhor. O meu apreço e admiração vão muito além da orientação deste trabalho, por ser uma defensora dos Direitos da Mulher no Desporto, e por ter sido minha professora no Secundário e na Faculdade.

- Ao Mestre Eduardo Rodrigues, pelos ensinamentos, pelas “lições” de vida, pela liberdade e confiança que sempre depositou nesta mera aprendiz. Obrigado pela orientação ao longo do estágio, mas acima de tudo por me ter feito acreditar em mim, a ser eu própria e não ter medo de agir, independentemente das circunstâncias.

- Aos Professores de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde pela disponibilidade e colaboração no estudo realizado.

- À Cristina, por ser uma irmã fantástica, por sempre me apoiar e estar ao meu lado nos momentos menos bons da vida. É também uma amiga, companheira das risadas e uma grande Lutadora. Sei que serás uma boa mãe, pois, apesar de seres a mais nova, sempre gostaste de me tratar como “filha”.

- Ao Vasco, por trazer mais alegria à minha vida e por me fazer sentir uma segunda mãe.

- Ao Fernando Torres, pelo companheirismo, amizade, pelos nove anos de felicidade que me proporcionas-te e pelos mais que virão, assim desejo. Obrigado por sempre acreditares em mim, nas minhas capacidades e sempre me incentivares a seguir em frente.

- Ao Bino e Sr. Vitor por fazerem parte da família Teixeira e por consequência tornarem a mesma mais feliz.

- A toda a família e amigos queridos que fazem parte da minha felicidade e que sem eles a minha vida não teria sentido.

- E como os últimos são sempre os primeiros... aquela que foi mãe e pai, que foi uma “leoa” com duas pequenas “crias”. Admiro-te pela tua força, coragem, pela capacidade com que sempre ultrapassas-te os obstáculos da vida. Agradeço-te tudo o que sou, por confiares sempre em mim, mas acima de tudo por me proporcionares um futuro que tu nunca pudeste ter. Da tua “miúda” um eterno OBRIGADO.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

**EP** – Estágio Profissional

**UD** – Unidade Didáctica

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

## Índice Geral

<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
1.1 A caracterização geral do estágio e o(s) respectivo(s) objectivo(s).....	1
1.2 Finalidade e processo de realização do relatório.....	3
<b>2. Enquadramento biográfico.....</b>	<b>5</b>
2.1 Reflexão autobiográfica (Identificação e percurso).....	5
2.2 Expectativas em relação ao estágio profissional (tendo em conta as questões da formação de professores e do papel do estágio na formação).....	8
<b>3. Enquadramento da prática profissional.....</b>	<b>10</b>
3.1 Conhecimento do Professor.....	11
3.2 Modelos de instrução.....	12
3.2.1 Modelo de Instrução Directa.....	12
3.2.2 Outros Modelos de Instrução.....	15
3.3 Tomadas de Decisão.....	17
3.4 Reflexão.....	19
<b>4. Realização da prática profissional.....</b>	<b>25</b>
4.1 Reflexão das diferentes áreas de desempenho.....	25
4.1.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	25
4.1.1.1 Enquadramento e expectativas.....	25
4.1.1.2 Planeamento anual.....	25
4.1.1.3 Sequência da Unidade Didáctica.....	27
4.1.1.4 Tomadas de decisão.....	30
4.1.1.5 Informação e Gestão.....	32

4.1.1.6 Avaliações.....	36
4.1.1.6.1 Avaliações Prognósticas.....	36
4.1.1.6.2 Avaliações Sumativas.....	39
4.1.1.7 Unidade Didáctica de Futebol.....	40
4.1.2 Participação na escola.....	44
4.1.3 Relação com a comunidade.....	47
4.1.4 Desenvolvimento Profissional.....	49
4.2 Investigação-acção.....	50
4.2.1 Procedimentos metodológicos.....	53
4.2.1.1 Metodologia de pesquisa.....	53
4.2.1.2 Condições da aplicação da recolha de informação/recolha dos dados.....	54
4.2.1.3 Caracterização da amostra.....	54
4.2.2 Apresentação e análise do Inquérito.....	54
<b>5. Considerações finais .....</b>	<b>60</b>
5.1 Perspectivas para o futuro.....	62
<b>6. Conclusão do Relatório.....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>65</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>68</b>

## Resumo

Este Relatório tem por objecto de estudo a Estagiária enquanto aluna-professora numa situação real, com a responsabilidade de conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Os objectivos propostos são a descrição e relato de todas as vivências e experiências passadas ao longo do Estágio Profissional, realizado na Escola Secundária de Ermesinde.

Foram realizados dois tipos de enquadramentos: um referente há auto-biografia, fazendo uma descrição acerca da estudante estagiária, das suas expectativas, etc., e outra do enquadramento da prática profissional, onde constam algumas concepções relacionadas com o Ensino.

Do ponto de vista mais específico, consiste uma reflexão da prática profissional e uma investigação sobre o Ensino de Futebol na Escola. A metodologia usada para o estudo foi um inquérito, cuja amostra foi composta por cinco professores de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde. A análise dos dados sugere que os professores atribuem a mesma importância ao futebol comparativamente com outras modalidades. Em relação ao modelo de ensino para a modalidade Futebol, os professores preconizam um ensino através do jogo, recorrendo a formas jogadas, jogos reduzidos (condicionados e/ou adaptados), uma aprendizagem facilitadora e de crescente dificuldade. Os professores têm a preocupação em diferenciar os alunos por níveis, criando objectivos adequados e atingíveis para cada. Nas questões de género houve um consenso na opinião de que os exercícios devem ser diferenciados por níveis e não por género. Este estudo finaliza com algumas sugestões para que futuramente se possa fazer uma melhor compreensão acerca de como é realizado o Ensino de Futebol na Escola.

Pode mos concluir que o processo de Estágio Profissional é um processo bastante trabalhoso, que implica uma dedicação total, mas no final os resultados obtidos podem ser bastantes compensatórios e satisfatórios.

PALAVRAS - CHAVE

ESTÁGIO PROFISSIONAL – EDUCAÇÃO FÍSICA – FUTEBOL

## Abstract

The objectives proposed to achieve are the description and report of all the experiences lived through the professional internship.

Two types of framework were conducted: one referent to the auto-biography which makes a description of the intern/trainee, her expectations, among other aspects, and another concerning the professional practice framework, where a few teaching-related conceptions are included.

In a more specific point of view, it was made a reflection of the professional practice and a research about Football Education in Schools. The method applied for this study was a survey whose sample was composed of five Physical Education teachers that lecture in Escola Secundária de Ermesinde, where the professional internship took place. Subsequently, it was made an analysis and the results obtained led to the conclusion that, in general, teachers give as much importance to Football as to the other sports.

Regarding the football teaching model, teachers recommend a play/game-based teaching, resorting to a partial game, reduced games (conditioned and/or adapted), a facilitative learning as well as learning with crescent difficulty levels.

As for the different levels: teachers are concerned to differentiate students by creating appropriate and attainable goals for them. There was also general consensus that the exercises should be differentiated by level and not by gender.

The conclusion reached regarding this internship was that this is laborious process, which requires a total dedication, but in the end the results achieved may be enough compensatory and satisfying.

Finally I leave some suggestions so that in future times a better understanding of how Football Teaching in School is conducted can be made.

KEYWORDS:

PROFESSIONAL SATGE – PHYSICAL EDUCATION — FOOTBALL

## 1. Introdução

### 1.1 Caracterização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional (EP) é uma unidade curricular enquadrada-se no âmbito do 2º ciclo do 2º ano do Mestrado de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto.

Este ciclo de estudos enquadrada-se no Processo de Bolonha, sendo a minha formação académica já integrada no mesmo. Quando ingressei na Faculdade o plano de estudos em vigor era referente a uma licenciatura de 5 anos, habilitando o estudante para a docência. Com a nova reforma no ensino superior e deste modo com a integração do Processo de Bolonha, ao fim de três anos completei uma licenciatura em Ciências do Desporto, cujas habilitações não me permitiam ser docente do Ensino Básico e Secundário. Deste modo para seguir a carreira de docente tive de ingressar no 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A orientação do EP é realizada por um docente da Fadeup, com o grau de Doutor ou especialista com mérito reconhecido pela Comissão Científica na área científica do ciclo de estudos, em colaboração com um professor da escola cooperante onde tem lugar a prática supervisionada, designado orientador cooperante. A Doutora Paula Silva foi a orientadora e o Mestre Eduardo Rodrigues o Professor Cooperante do Estágio Profissional.

O EP é a última etapa do percurso académico e como tal, marca a transição entre um percurso escolar e o início da actividade profissional. Através deste, tive a oportunidade e a responsabilidade de desempenhar a função de professora de uma turma, contando sempre com uma supervisão/orientação activa do Professor Cooperante. Foi também no EP que coloquei em prática e apliquei todos os conhecimentos adquiridos ao longo de quatro anos de formação teórico-prática.

O EP visa a integração do Estudante - Estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, pelo desenvolvimento de competências profissionais associadas a um ensino da Educação Física de qualidade em quatro Áreas de Desempenho: área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2:

Participação na Escola; área 3: Relações com a Comunidade; área 4: Desenvolvimento Profissional.

O curso de Educação Física está voltado para a orientação dos seus futuros professores, com o objectivo de estes se tornarem reflexivos sobre a sua prática de ensino. O futuro profissional deverá ter uma formação que lhe permita saber pôr as suas competências em acção, em qualquer situação, deverá ser capaz de reflectir na e sobre a acção, de dominar qualquer situação nova. Deverá ser alguém que apresenta a capacidade de adaptação, eficácia, expertise, capacidade de resposta e de ajustamento ao solicitado, ao contexto, e aos problemas complexos e variados que enfrenta na sua actividade(Costa, 2002).

Neste sentido um dos objectivos do Estágio Profissional foi promover o aspecto crítico reflexivo dos estagiários sobre a prática de ensino, a partir da reflexão-acção, com a finalidade de tornar o Estagiário consciente das implicações sociais da sua área de actuação. Sobretudo dotar o Estagiário de uma grande capacidade de alterar a prática de acordo com as situações, características dos alunos, imprevistos, etc.

O Estágio Profissional foi realizado numa turma de 12º ano da Escola Secundária de Ermesinde, localizada na Praceta D. António Ferreira Gomes, Concelho de Valongo, Distrito do Porto. O EP teve início no dia 01 de Setembro e terminou no dia 06 de Junho de 2010, com carga horária semanal de 3 horas de aulas, distribuídas da seguinte forma: quartas-feiras e às sextas-feiras, ambas com duração de 90 minutos.

Ao grau de mestre pela Universidade do Porto devem corresponder as seguintes competências fundamentais:

- a) Um nível aprofundado de conhecimentos nos domínios das ciências do desporto que suportam o ensino da educação física e desporto, sustentados, complementados e aprofundados a partir dos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo.
- b) Capacidade para o exercício da actividade profissional especializada de professor de Educação Física e Desporto nos Ensino Básico e Secundário, para aplicar conhecimento ou construir conhecimento situado que permitam resolver problemas colocados por situações não familiares, novas ou imprevistas;

- c) Conhecimento e capacidade para adoptar uma atitude investigativa no desempenho profissional baseada na compreensão e análise crítica da investigação educacional relevante, bem como uma sensibilidade para reflectir e intervir com sentido de responsabilidade sobre os problemas éticos e cívicos colocados à actividade docente, para perscrutar e compreender os grandes problemas do mundo contemporâneo;
- d) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem ou condicionem essas soluções e esses juízos;
- e) Capacidade para avaliar, reflectir e justificar a sua intervenção; para extrair e comunicar conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades;
- f) Competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.

## **1.2 Finalidade do Relatório**

O relatório de estágio deverá reflectir de forma rigorosa, crítica e fundamentada a experiência formativa e evidenciar o desenvolvimento das competências profissionais associadas a um ensino da Educação Física de qualidade nas seguintes Áreas de Desempenho:

- a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- b) Participação na Escola
- c) Relações com a Comunidade
- d) Desenvolvimento Profissional.

Este relatório é composto pelas experiências vivenciadas no EP, como também a tendência sócio - interacionista do processo de ensino-aprendizagem.

Encontra-se descrito neste trabalho as competências adquiridas, como as dificuldades sentidas ao longo do estágio. Dentro deste pressuposto, observar uma forma de direccionar a prática pedagógica como uma acção sustentada em apoio bibliográfico, onde fundamentasse ou refutasse as minhas acções/intervenções.

Além de ser um documento onde está relatado todas as vivências ao longo do EP, é também um trabalho que incorpora a componente investigativa da minha formação. Neste sentido depois de ter vivenciado na prática uma problemática daí resultada, decidi especificar o meu estudo acerca *“das dificuldades em leccionar Futebol na Escola”*.

## 2. Enquadramento Biográfico

### 2.1 Reflexão auto-biográfica

Chamo-me Sónia Coelho, nasci a 20 de Fevereiro de 1982, sou natural do Porto e sempre vivi em Rio Tinto até á actualidade. Sou uma pessoa que gosta muito de fazer e “ver” as pessoas felizes, embora saiba que nem sempre os meus desejos são conquistas reais. A vida tem sido para mim uma forte lição diária e, com ela tenho aprendido que nem tudo o que quero e idealizo me é dado. Através da educação que tive, dada apenas pela minha mãe, posso-me considerar uma pessoa com valores, muito humilde, solidária, lutadora, amiga do meu amigo, alegre, responsável e altruísta. Tal como tudo na vida, nem só de virtudes sou caracterizada, sou muito orgulhosa, se bem que em certas circunstâncias da vida seja vantajoso, sou excessivamente stressada, irritada o quanto baste, entre outros. Sou muito positiva em relação à vida e aos acontecimentos inerentes à mesma, nunca encaro o que ela me dá como um castigo, mas sim como uma lição. Gosto imenso de “brincar” com a vida, ser feliz, pois caso contrário não teria para mim o mesmo valor, entendo que para sofrer já bastam as doenças que, durante o nossa “viagem” pela Terra nos aparecem.

Para uma melhor apresentação, seria uma lacuna não “falar” das pessoas que me deram a vida e que me tornaram na pessoa que sou hoje. Reporto-me à minha mãe, Rosária Teixeira e ao meu falecido pai, Joaquim Coelho. Embora desde muito nova, 7anos de idade, tenha crescido sem a presença do pai, felizmente tive uma mãe, que mesmo ficando sozinha e com duas filhas muito pequenas, lutou sempre para nos proporcionar o melhor futuro. Se hoje cheguei onde cheguei, sou quem sou, e atingi o grande sonho: ser Professora, a ela o devo. Felizmente apesar de ter sofrido um choque e uma perda enorme na minha vida, o apoio da família e o facto de ter muitos primos com quem brincar, proporcionou-me uma infância e adolescência feliz. Sempre que me recordo da minha infância, o desporto, as corridas, o futebol de rua, as subidas às árvores, etc., estão sempre presentes na minha memória. Por isto, posso afirmar que o Desporto sempre fez parte da minha vida, não “apareceu” somente na passagem do ensino básico para o secundário. A paixão pelo Desporto, desde tenra idade levou-me a desejar e querer ser Professora de Educação Física. Para além desta paixão inata pelo desporto, tive uma forte influência (positiva) do meu primeiro Professor de Educação Física do 5ºano, Incentivou-me, cativou pela sua maneira de estar Desta forma mais

facilmente se entendem as minhas opções, decisões, angústias, dificuldades, receios, alegrias, etc., motivou-me sempre a querer mais e melhor nas aulas de Educação Física.

Ao longo da minha infância e adolescência sempre tive o gosto e prazer de jogar futebol, embora gostasse de jogar outras modalidades, tal como o atletismo e voleibol, mas o futebol era de todas elas aquela que mais me entusiasmava e me suscitava mais interesse.

O interesse e prazer de praticar desporto foi sempre aumentando, até que no 9ºano inscrevi-me no Desporto Escolar na modalidade de Futsal e no 10ºano na de Voleibol. Desde essa data mantive a prática, sendo hoje atleta de Futsal Federado, sempre tentando alcançar e ultrapassar o meu melhor.

Sou uma pessoa feliz e realizada com a prática desportiva. Como atleta tenho vindo a alcançar quase todos os títulos desejados. Depois de muito esforço, trabalho e dedicação, fui Bi Campeã – Distrital, Vice – Campeã Nacional, em 2004 num torneio particular com a Seleção Nacional de Futsal e o auge aconteceu em Setembro de 2008, quando representei a Seleção Universitária de Futsal no Campeonato Mundial Universitário (Brasil) tendo-me sagrado Vice – Campeã do Mundial.

Nestes últimos anos, para além de ser jogadora aventurei-me no papel de treinadora e hoje treino três escalões de formação, dois dos quais no mesmo clube. A vontade de querer passar para os mais novos os ensinamentos adquiridos ao longo de vários anos através, (na maioria dos casos, de treinadores e dirigentes com boa formação e da formação obtida na faculdade), fez-me enveredar por este novo caminho. Tem-se revelado uma ótima experiência para mim, tenho aprendido muito com os mais pequenos, fundamentalmente saber estar, ajustar os conteúdos a desenvolver no treino de acordo com as idades deles e nível em que se encontram, inclusive o desenvolvimento de relações quer com atletas quer com os Pais, etc. Dar treinos a crianças e jovens têm sido uma experiência enriquecedora e acima de tudo motivante, é das coisas que mais gosto fazer. Proporcionar-lhes um conjunto de aprendizagens e valores que considero importantes para o seu desenvolvimento, como atletas, faz-me sentir feliz, realizada, capaz, líder, por mais responsabilidades que tudo isto possa implicar. Preocupo-me com o tipo de linguagem que utilizo, com a roupa de treino que uso, sempre atenta às notas da escola, à alimentação, entre outros. Penso que se não o

fizesse, não me iria sentir bem comigo mesma e com os valores do Desporto que fazem agora parte da pessoa que sou. Só treina quem está devidamente equipado, quem tem cuidado com a linguagem e respeita os princípios básicos que associo ao desporto. Tenho fé na sobrevivência deste valor que preconizo no presente e futuro destas crianças.

Contudo para poder “dar” o meu melhor e ensinar alguém foi necessário investir numa formação académica e ir em busca da realização do sonho de tirar o Curso em Ensino de Educação Física e Desporto. O Estágio Profissional é “o fim da linha” deste sonho. Quando em Setembro o EP se iniciou os meus receios e expectativas eram enormes. Receava que por qualquer razão fosse ficar deprimida, que não aguentasse o ritmo de trabalho, pois passamos 4 anos do nosso percurso académico a ouvir as dúvidas, aflições e medos dos nossos colegas Estagiários. A “bagagem” que levamos para o Estágio vai cheia de dúvidas: como será a turma? Será que vou corresponder às expectativas dos alunos? Será que estou pronta para uma responsabilidade desta dimensão? E se acontecem coisas para as quais não me sinto preparada? A verdade é que tudo se foi clarificando e eu fui-me acalmando, libertando, à medida que o Estágio se foi desenvolvendo. Com muita ajuda do Professor cooperante fomos mudando e corrigindo erros para sermos melhores profissionais, o acompanhamento e supervisão da Faculdade é também fundamental.

No meu caso, o facto de ser praticante de Desporto, a minha grande paixão pelo mesmo, e pela experiência como treinadora, poderá de certa forma ter ajudado no Estágio Profissional. Embora muitas coisas possa aplicar nas aulas, outras não – a população alvo é diferente, os objectivos de treino e aula também o são, o nível dos alunos e atletas.

A escola onde estou a realizar o estágio profissional é a Secundária de Ermesinde. A escola pertence à freguesia de Ermesinde, situada no coração urbano da cidade, mais precisamente na Praceta António Ferreira Gomes. A sua localização poderá ser considerada privilegiada, dada a sua proximidade com o centro da cidade. A escola tem como instalações desportivas um pavilhão desportivo, devido ao grande número de alunos matriculados nesta escola, as aulas de Educação Física decorrem quer no interior do mesmo quer na pista e campo de jogos. O espaço interior é quase

sempre partilhado por três turmas, sendo por isso 1/3 de pavilhão atribuído a cada turma. A nível do ranking nacional é uma escola conceituada e bem colocada, ficando em 2009 na 144 posição.

## **2.2 Expectativas em relação ao estágio profissional**

Uma das expectativas que tinha era se iria minimamente gostar da experiência de ser Professora, porque com todos os receios e ansiedades que sentimos é natural que em alguns dos casos esta se torne traumatizante e desmotivadora. No meu caso vinha com grande motivação para o Estágio, mas acima de tudo com vontade de descobrir as minhas capacidades, de “sentir na pele” uma situação real de Ensino.

*“As expectativas eram muitas, assim como os medos, receios, angústias. O facto de não conhecermos os alunos, sabermos que iríamos ter uma turma à nossa responsabilidade, ainda que tivéssemos a supervisão do professor cooperante e a sua ajuda, o medo de errar foi, é e irá estar sempre presente. Com o decorrer das aulas este medo foi sendo cada vez menor e passou a dar lugar, no meu caso, a um crescente prazer pela leccionação. Não é que o prazer não estivesse “presente” desde o início, mas penso que ao longo dos anos da minha formação fui encarando a docência e a futura profissão como, obviamente gostava e gosto, uma “obrigação” inerente ao curso. Inicialmente eu encarava o estágio como uma “obrigação”, um dever, mas sem nunca me ter dado conta que poderia ser um ano integrado na licenciatura onde teria responsabilidades e muito trabalho, mas que fazer isto tudo com prazer talvez o resultado final fosse diferente. Quando me refiro ao resultado final reporto-me quer à minha formação, quer ao ensino-aprendizagens dos alunos.”*

### **Reflexão final do primeiro período**

A curiosidade e ao mesmo tempo o receio em perceber até que ponto tinha vocação para a docência. Pois uma coisa era em criança, e todos nós passamos por isso, em que “sonhamos” ser inúmeras profissões quando formos grandes. No meu

caso, ser professora de Educação Física sempre foi o meu sonho e o meu desejo. Neste sentido, o EP iria determinar se apenas era uma paixão ou se também poderia ser uma vocação.

A vontade de transmitir alguns dos meus valores ao alunos, vivências, trabalhar no sentido de lhes proporcionar um ensino de qualidade era também uma expectativa que tinha antes e que durante o EP foi crescendo cada vez mais. De uma forma gradual, e penso que satisfatoriamente, fui conseguindo trabalhar nesse sentido. Sempre desejei e irei sempre trabalhar com o objectivo de formar bons cidadãos/ãs através do Desporto e que sejam fisicamente activos/as. A relação com os alunos era também umas das coisas que me preocupava, pois com os meus atletas mantenho uma óptima relação, onde sou muito próxima deles, me preocupo e vivo os problemas pessoais deles. Apesar desta característica, consigo ser, sempre que necessário, distante, exigente e severa. Uma das minhas preocupações iniciais era precisamente este facto, ou seja, que a minha maneira de ser e de estar fosse muito vincada e que pudesse de algum modo dificultar a minha adaptação com os alunos e vice-versa. Esta teve de ser uma descoberta mútua tendo como finalidade a adaptação e modelar a minha maneira de ser e de estar, respeitando a individualidade dos alunos.

Como praticante de Futsal tinha como expectativa poder leccionar da melhor maneira essa modalidade, motivando os alunos, criando aulas desafiadoras, mas acima de tudo e talvez por ser treinadora de escalões femininos, desejava motivar, integrar e fazer com que as raparigas tivessem prazer nestas aulas e que conseqüentemente os seus desempenhos melhorassem.

Por último, o desconhecido tanto dos alunos como do/a professor/a cooperante deixavam-me receosa e na expectativa. O facto de não saber qual a maneira de estar, a filosofia e a sua postura perante relação aos alunos deixavam-me apreensiva. Para mim era importante a relação que iria desenvolver com o/a professor/a cooperante, uma vez que iria passar um ano lectivo com ele/a a absorver os seus ensinamentos, idealizava uma boa relação, no sentido de haver respeito e entendimento entre nós.

### 3. Enquadramento da prática profissional

Parece pertinente antes de tudo mais definir alguns conceitos inerentes á prática profissional. Neste sentido começo pelo **Ensino**, sendo que este é uma actividade cujo desígnio primordial é fomentar ou ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para a sua formação e a desenvolver a sua personalidade, (Graça 2004) e com vista à consecução de determinados objectivos pedagógicos, (Januário 1996). O processo de ensino é um sistema, um fenómeno unitário, (Bento 1987).

Paralelamente ao ensino converge um processo que permite desenvolver a nossa sabedoria: a **Educação**. Esta, segundo (Guerra 2008) vem do termo latim “educare”, que significa “conduzir de dentro para o exterior” e do grego “eduka”, que significa “desenvolvimento da sabedoria interior”. Ainda segundo a autora, educação é um caminho de crescimento criativo e evolutivo, em que só se aprende quando se está motivado e realizado como ser humano e como pessoa.

O papel do educador, que é desempenhado pelo professor, é fundamental para que ocorra aprendizagem e que favorece o desenvolvimento de competências ou propriedades cognitivas, motoras, emotivas e emocionais. O educador torna-se assim um facilitador e acelerador de processos de desenvolvimento, (Lovisol 1997). Educadores focados nestas metas, possibilitam que a educação na escola forme crianças com bases fortes, estruturadas e equilibradas, para conviverem no dia-a-dia, com capacidade de enfrentarem as suas frustrações e desafios conscientemente, (Silva 2009).

A prática profissional direccionada mais especificamente para o ensino do desporto, que revela ser, e cada vez mais nos dias de hoje, um meio para melhorar a qualidade de vida, mas também uma forma de se formarem e desenvolverem futuros profissionais, formar cidadãos íntegros e responsáveis e educá-los através do desporto, é a **Educação Física**.

As aulas de Educação Física revelam assim ser então um meio para os alunos melhorarem a sua qualidade de vida, para os ajudar a virem a ser adultos fisicamente activos e desportivamente cultos, (Botelho Gomes 1997). Não obstante, a Educação Física tem outro objectivo, o de garantir um nível elevado da formação básica, corporal e desportiva, de todos os alunos. Bento (1989) caracteriza a Educação Física como

disciplina predominantemente orientada para a competência desportivo-motora, para a formação de capacidade de rendimento corporal. Como disciplina escolar a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respectivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva, (Bento 1987). Segundo Bento, Educação Física é um processo pedagógico complexo determinado por diversas leis: pedagógicas, psicológicas, biológicas, neurofisiológicas, biomecânicas, bioquímicas e leis do movimento.

A Educação Física, não deve ser vista como a área que apenas e tão-somente irá ensinar aos alunos as técnicas correctas das modalidades: como a ginástica, ou dança, ou como vai corrigir ou refinar os gestos, mas a área que vai partir da dinâmica cultural específica dos seus alunos no que se refere às questões corporais. É neste sentido que se tem proposto uma educação física plural, defendendo que a aula de educação física deve estar ao alcance de todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, dos baixinhos, dos que usam óculos, das meninas, etc. Deste modo, os conteúdos, devem ser organizados e mediados pela escola e pelo professor de modo a respeitar a especificidade cultural do grupo alvo (Daolio, 2001).

### **3.1. Conhecimento do Professor**

Para que haja ensino é necessário que o professor possua um conjunto de conhecimentos acerca do que vai ensinar. Muitos autores denominam o conhecimento como sendo “conhecimento de base”, sendo que este é definido em termos gerais, refere-se ao conhecimento que os professores devem possuir para realizar um bom ensino ou para alcançar um estágio de competência no ensino.

Shulman (1987) estabeleceu sete categorias de conhecimento de base para o ensino: *conhecimento do conteúdo*; o *conhecimento pedagógico geral*; o *conhecimento curricular*; o *conhecimento pedagógico do conteúdo*; o *conhecimento dos alunos* e de suas características; o *conhecimento dos contextos educacionais* e o *conhecimento dos fins educacionais*. Este autor faz um destaca o conhecimento do conteúdo, pois este permite distinguir entre o conhecimento do conteúdo de um especialista de uma determinada área e o conhecimento de um professor nesta mesma área. Ou seja, o

professor possui um conhecimento especializado do conteúdo que deverá ensinar, tornando-o mais compreensível ao aluno. Este conhecimento especializado do conteúdo é o conhecimento típico do professor.

Shulman (1987) propõe três categorias de conhecimento relacionado ao conteúdo: Conhecimento da matéria, conhecimento curricular do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Graça, 1997, 1999; Shulman, 1986). O conhecimento da matéria refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si só na mente do professor, o conhecimento curricular do conteúdo representa o conjunto de programas elaborados pelo professor sob um tema particular, considerando o nível dos alunos, bem como os meios disponíveis ao professor para o ensino da matéria. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a forma de representação e transformação da matéria de ensino que torna esta mesma matéria compreensível ao aluno, é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes num contexto específico (Metzler, 2000).

Os tempos mudam e com ele surgem novas tecnologias e conseqüentemente novas necessidades e daí também os professores necessitam de uma formação contínua de forma acompanharem a moda (Graça, 2004) e às mudanças que daí possam advir. Mesmo que durante a formação do professor, este possa não ter tido determinadas modalidades, como é o caso actual das danças, o professor tem a necessidade e dever de “procurar” formação para colmatar esta lacuna, uma vez que também estas “novas” modalidades fazem parte do currículo.

Não obstante, o conhecimento curricular do conteúdo merece também destaque na aula de Educação Física, particularmente na temática do ensino dos jogos desportivos colectivos (Graça, 1997). O conhecimento curricular do conteúdo é quando o professor altera conteúdos, tal como as regras de um jogo desportivo, para enfatizar a aprendizagem de uma habilidade particular. Ocorre também quando o professor altera algum elemento da estrutura do jogo para induzir o aluno a realizar uma nova tática no jogo (Ennis, 1994). De acordo com Graça & Pinto (2004) e Mesquita e Graça (2006), o ensino dos jogos desportivos colectivos podem desenvolver-se através de quatro modelos: *modelo de ensino dos jogos para sua compreensão*, o *modelo de desenvolvimento do conteúdo dos jogos*, o *modelo de educação desportiva* e o *modelo de competência nos jogos de invasão*.

### **3.2. Modelos de Instrução**

Klafki (1995) defende que o ensino e aprendizagem devem ser compreendidos como processos de interacção, em que as relações professor - alunos, e alunos - alunos desempenham um papel central. Eles não envolvem apenas processos de aquisição em que se confrontam problemas e matéria, mas também um processo de aprendizagem social. Tal pressupõe então a necessidade de construir uma concepção de ensino da educação física em que se perceba o alcance educativo dos seus propósitos, a coerência e articulação do seu programa, a equidade e dinâmica dos processos interactivos e um compromisso com a observância dos seus efeitos.

A aula de Educação Física desenvolve-se segundo **Modelos de Instrução** que de acordo com as crenças dos professores, com o nível dos alunos e nível de ensino vai optar por um ou outro modelo.

#### **3.2.1. Modelo de Instrução Directa**

De acordo com Metzler (2000), os modelos de instrução constituem uma ferramenta valiosa para o planeamento compreensivo e coerente do ensino. O modelo de instrução em que se baseia este autor é o Modelo de Instrução Directa, onde cabe ao professor ensinar em “pequenos passos” dando indicações explícitas ou instruções sobre o que os alunos devem realizar. O professor é quem orienta a tarefa, dá feedbacks aos alunos e proporciona um elevado envolvimento por parte dos mesmos. Os objectivos são definidos também pelo professor, sendo que este tem sempre em mente aquilo que pretende que os alunos façam, posteriormente apresenta o que é pretendido – a tarefa, qual o movimento, habilidade, ou o conteúdo e depois organiza as actividades dos alunos em segmentos de blocos de tempo, proporcionando-lhes grande número de feedbacks. Sendo que neste modelo o professor é o líder facilmente se pode confundir com autoridade, mas não é dessa maneira que devemos utilizar/aplicar este modelo. Durante muitos anos era assim que os professores de Educação Física se “comportavam”, ou seja eram autoritários, eles mandavam e os alunos realizavam (entre 1890 e 1970), contudo hoje este modelo ainda é usado por uma vasta maioria de professores.

As decisões neste modelo encontram-se centradas no professor, enquanto aos alunos é-lhes apenas dadas algumas decisões, isto é, os alunos têm pouco poder de decisão, pois esta cabe exclusivamente ao professor, assim como a direcção da aula.

O propósito deste modelo é rentabilizar a aula ao máximo, ou seja, que o tempo útil seja o maior possível e assim desta forma aumentar o tempo de prática em que os alunos estão envolvidos em tarefas e habilidades. A essência deste modelo é proporcionar aos alunos um ensino supervisionado, de modo que os professores consigam observar o mais possível os desempenhos e execuções dos alunos e fornecer feedbacks positivos e correctivos.

Na Educação Física, a instrução directa tem sido usada primariamente para as aprendizagens no domínio psicomotor. Os domínios prioritários para a aprendizagem segundo este modelo são:

- Primeira prioridade: aprendizagem psicomotora;
- Segunda prioridade: aprendizagem cognitiva;
- Terceira prioridade: aprendizagem afectiva.

Não quer isto dizer que a prioridade seja sempre as aprendizagens de domínio psicomotor. Às vezes o domínio cognitivo tem mais prioridade que outros domínios. Deste modo, na instrução directa ocorre uma interacção entre domínios, uma vez que também os alunos para aprenderem as tarefas e habilidades precisam de ter envolvimento do domínio cognitivo. Os alunos precisam de reconhecer (dai que no início da aula se deva fazer uma revisão da matéria da aula anterior), processar e aprender conceitos e estratégias que são pré-requisitos para o movimento desejado. Cabe ao professor alertar os alunos para estes aspectos cognitivos. O domínio afectivo não é directamente tratado neste modelo, uma vez que é directamente assumido que os alunos estabelecem e desenvolvem relações positivas através das diligências/tarefas pedidas pelo professor.

A avaliação na instrução directa recorre frequentemente á avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta avaliação pode ser feita pelos professores de duas formas: informalmente, recorrendo a estratégias que retiram ou necessitam pouco tempo; e formalmente. As estratégias informais são muito práticas, contudo correm o

risco de fornecerem ao professor falsas informações acerca do sucesso dos seus alunos. As estratégias formais tendem a ser mais sistemáticas, objectivas e rigorosas.

### **3.2.2. Outros Modelos de Instrução**

Existem outros modelos de instrução que procuram conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem (Graça, 2004). Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994), o Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (Bunker e Thorpe, 1982; Kirk e Macphail, 2002), o Modelo de Competência para o Ensino de Jogos Desportivos na Escola. Cada um destes modelos, com as suas características particulares, pretende despertar uma consciência e uma disposição favorável a uma modificação dos papéis tradicionais de fornecedor e consumidor de produtos embalados, pretendem criar uma dissonância com as abordagens tradicionais que se centram na instrução fragmentária das habilidades técnicas das modalidades desportivas (Graça, 2004). O jogo é o centro de atenção das aprendizagens, valorizando a compreensão como porta de entrada para o desenvolvimento da competência, subordinado a aprendizagem das habilidades técnicas à necessidade de as usar no jogo, cuidando das relações de cooperação no seio das equipas, favorecendo inequivocamente a inclusão e dando muito relevo à competição.

Estes modelos para além de darem extrema importância ao jogo, permite também criar novos papéis, tais como regulação da actividade por parte dos alunos e papéis de supervisão activa, de apoio e treino dos alunos por parte do professor e por fim criam-se novas bases para a relação didáctica.

Para além destes modelos existem outros modelos completamente distintos dos anteriores, são eles: o modelo de instrução directa (MID) e o modelo desenvolvimental de Rink. O primeiro impõe-se pela sua operância em contextos transversais da prática desportiva, recorrentemente utilizado no contexto do ensino da Educação Física e no Treino Desportivo; o segundo tem como pertinência da sua génese o postulado de que nem só o domínio da matéria de ensino é suficiente para estruturar o processo de ensino-aprendizagem, nem mesmo o aporte de técnicas didácticas oferece-se como suficiente para realizar eficazmente esta tarefa.

No modelo de instrução directa evidencia-se uma eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual. A ênfase é colocada no modo como o professor estrutura o ensino, são privilegiadas estratégias institucionais de carácter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das actividades dos alunos são a nota dominante. Segundo Metzler (1999), na instrução directa cabe ao professor manter o controlo e as decisões.

O *Modelo Desenvolvimental* de Rink, dá enfoque no tratamento didáctico dos conteúdos, dá um contributo inestimável à planificação e estruturação da matéria de ensino no contexto das actividades físicas e desportivas. Neste modelo, retemos a necessidade de o professor desenvolver a capacidade de tratar didacticamente a matéria, sendo capaz de manipular o grau de complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e de percorrer diferentes funções didácticas na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno. A sequência das tarefas de aprendizagem é perspectivada de modo a fornecer oportunidades para progressão, refinamento e aplicação das habilidades. O primeiro conceito balizado no modelo é o da progressão. Visa auxiliar o professor a controlar a extensão, a profundidade, a sequência e a ênfase conferida aos conteúdos, na medida em que não é possível aprender tudo de uma só vez, sob a pena de se incorrer no risco de nada se aprender. O segundo conceito determinante do modelo é o refinamento, sendo operacionalizado pela especificação de determinada tarefa, complementada pelo aporte instrucional, emitido pelo professor ou treinador. A aplicação constitui o terceiro conceito, referenciando-se à realização de tarefas de competição e de auto-avaliação criteriosamente seleccionadas.

O *Modelo de Educação Desportiva* (MED) sustenta-se no modelo de aprendizagem cooperativa, privilegia a adopção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem. Este modelo surge da necessidade percebida por Siedentop de colocar a educação lúdica num lugar de destaques nas orientações curriculares da Educação Física. A implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas coloca a competição na charneira do processo de ensino-aprendizagem. O MED ganha relevância e particular interesse pedagógico ao salientar as componentes afectivas e sociais na formação dos alunos, porquanto inerente à competição há preocupação em diminuir os factores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão.

Constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para a renovação do ensino dos jogos na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo. O modelo define-se como uma forma de educação lúdica, critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo.

A formação de grupos visa assegurar não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. Uma diferença fundamental do modelo de educação desportiva em relação às abordagens tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os factores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores. Os grupos normalmente marginalizados parecem tirar vantagens significativas do modelo de educação desportiva ao demonstrarem maior gosto pela prática desportiva e pelo desempenho das tarefas que apoiam a competição.

Outro Modelo é o de *Competência nos Jogos de Invasão*, sendo que este é influenciado pelas ideias dos modelos de educação desportiva e ensino dos jogos para a compreensão. Permite que os alunos aprendam não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos colectivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva, sublinhando assim dois grupos de competências complementares: competência como jogador em jogos de invasão modificados; e competência em funções de apoio e coordenação.

Entre estes modelos, com centros de direcção diferentes, em que uns centram-se na direcção do professor e outros que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, é necessário encontrar um equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia.

### **3.3. Tomadas de decisão**

Reportando-me a algumas das características da actividade do professor uma delas é a tomada de decisão. As tomadas de decisões implicam resultados,

consequências, que não sabemos se para o melhor ou pior, contudo temos de as tomar, tal com diz o ditado: “pior que tomar um decisão é não a tomar”. Pois é ao professor que cabe decidir o que vai fazer com os seus alunos (Zélia, 1993).

Segundo D’Hainaut (1977), a tomada de decisão é um processo que acompanha a acção e pode situar-se a diferentes níveis em relação à mesma: pode englobar a escolha de objectivos, a escolha do plano e dos meios, a realização da acção, a sua avaliação e a correcção ou o reajustamento da acção. Por outro lado a decisão pode ser integrada no processo de acção a ponto de nem sempre estar bem diferenciada dele ou ao contrário, constituir um processo separado possuindo os seus órgãos próprios. Este modelo de acção racional pode ser aplicado ao caso particular da tomada de decisão, onde esta conduz às seguintes fases:

- Processar os objectivos:

- Destacar a precisão ou necessidade de decisão e da acção em vista;
- Enunciar os objectivos em termos de resultados esperados da decisão;
- Hierarquizar os objectivos (definir prioridades);

- Preparar a decisão

- Identificar e reunir informação necessária;
- Identificar os condicionalismos impostos e os obstáculos á tomada de decisão;
- Identificar a margem de liberdade de que se dispõe para decidir;
- Conceber um plano para a tomada de decisão;
- Reunir os meios necessários para a tomada de decisão;

- Tomar a decisão

- Estabelecer diferentes hipóteses de decisão;

- Prever os resultados potenciais destas hipóteses;
  - Comparar e escolher a melhor decisão;
  - Precisar porquê, por quem, quando e como a decisão será executada;
- Avaliar os resultados
- Verificar que a decisão foi executada;
  - Avaliar em que medida ela conduziu aos resultados previstos;
- Reajustar a decisão
- Modificar a decisão para nos aproximarmos dos resultados esperados;
  - Adaptar as decisões a estas mudanças de objectivos ou circunstâncias;
- Definir com rigor os objectivos;
- Reunir os elementos necessários à elaboração do plano;
- Determinar o desenrolar da acção

### **3.4. Reflexão**

Aquela que talvez mais se destaca pela sua importância no processo ensino-aprendizagem são as reflexões. Estas revelam ser um dos pontos fundamentais da carreira de docente é sem dúvida a capacidade de avaliação, sendo deve ser desde o primeiro momento da sua formação inicial, tal como defende Rosales (1992). Indo de encontro a esta premissa e sendo que nós estagiários estando já num campo activo, responsáveis por leccionar Educação Física a uma turma, a nossa capacidade de avaliarmos o nosso próprio desempenho, no sentido de percebermos até que ponto este tem sucesso, ou não, nas aprendizagens dos alunos tem-se revelado uma acção fundamental e necessária para o nosso crescimento como futuros professores.

O desenvolvimento sobre a actividade reflexiva é, segundo muitos autores, diferente da actividade rotineira, daquelas actividades do quotidiano. Enquanto que a actividade rotineira pode ser associada à aceitação e utilização acríticas de modelos, teorias, formas de pensar e actuar, a actividade reflexiva implica, pelo contrario, uma análise do conhecimento e da experiência à luz de determinados princípios ou das suas consequências através das suas causas, Rosales (1992). Para Schon, a prática quotidiana está assente num conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controlo específico. Há uma série de acções que realizamos espontaneamente sem pararmos para pensar nelas antes de as realizarmos. É um conhecimento tácito que se manifesta na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada (Alarcão, 1996a). Segundo Schon, são percepções das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que nos será difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam estas acções. Muitas vezes, nem sequer estamos conscientes de as ter aprendido; simplesmente damos por nós a realizá-las. Neste tipo de situações, o conhecimento não precede a acção, mas está, de facto, na acção. Não há nada que nos faça suspeitar que o nosso “saber como” consiste num conjunto de regras estruturadas previamente à acção e que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à acção, mas está, de facto, tacitamente encarnado nela e portanto é um conhecimento-na-acção. Este conhecimento resulta do repertório de expectativas, imagens e técnicas que servem de base, ao professor, para as suas decisões e que desenvolveu na actuação em casos idênticos, ou mesmo repetidos mas, acima de tudo, da forma como cria novas visões que lhe permitem compreender e tomar decisões perante situações peculiares, e que não estavam previstas no seu conhecimento de casos anteriores.

Por outro lado, é também normal que em muitas ocasiões, sobretudo devido a um efeito surpresa que nos desloca da situação habitual, pensemos no que fazemos, ou até mesmo que pensemos enquanto estamos a fazer algo, isto Schon chama reflexão-na-acção. Um professor não é um profissional que se possa limitar a transmitir conhecimentos através da aplicação de teorias e técnicas de ensino, Schon (1983). É aquele, que tem capacidade para estabelecer uma relação dinâmica produzida pelo conhecimento em acção e pela reflexão em acção, que acontecem quase intuitivamente e que conferem “um conhecimento que lhe é singular, próprio do seu domínio e da sua

perspicácia em aprender com as diferentes situações bem-sucedidas para utilizá-las como ferramenta na imediaticidade da tomada da sua decisão diante dos problemas que lhe são colocados” (Campos, 2007).

Schon (1987), considera que a reflexão na acção, por parte do professor, consiste numa análise, onde se assinalam aspectos e factos relevantes e que se tentam compreendê-los de forma a encontrar soluções ou estratégias de remediação para aplicar futuramente. O mesmo autor, define uma outra forma de reflexão, que denomina como reflexão sobre a reflexão na acção, que é uma forma de reflexão que se faz quando tentamos reconstruir mentalmente as nossas acções passadas e que, devido à distância temporal com que se produz, permite uma diferente percepção dos acontecimentos e, como tal, a possibilidade de encontrar novas soluções.

Na verdade, durante o estágio temos vindo a passar por estes dois tipos de reflexão, uma quando na própria aula reflectimos acerca dos acontecimentos e de certa forma tentamos dar resposta a essas situações e outra é quando no final das aulas reflectimos sobre o decorrer das aulas (reflexão sobre a reflexão na acção) e a forma como se desenvolveu, ou não, as aprendizagens dos alunos. Pessoalmente como experiência mais enriquecedora, a reflexão sobre a reflexão na acção, uma vez que através desta faço uma “leitura” total da forma como decorreu a aula, da maneira como decorreu a instrução, quais os pontos críticos da aula, os comportamentos dos alunos face às tarefas e as aprendizagens resultantes das mesmas e as modificações que terei de fazer, etc. Esta análise permite-me construir a próxima aula tendo como ponto de referência a reflexão feita à aula anterior, sempre com a intenção tornar-me cada vez mais competente e melhor as aprendizagens. Para fundamentar todo este meu raciocínio, Schon (1987) apresenta as seguintes noções:

- Conhecimento na acção é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção. O conhecimento na acção, segundo o autor é dinâmico e resulta na reformulação da própria acção.
- A reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo.
- A reflexão sobre a acção acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção

ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através da descrição verbal.

- A reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão, que podemos definir como meta-reflexão, leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas (Amaral; Moreira; e Ribeiro, 1996).

A nossa capacidade de avaliação da acção traduz-se num processo de juízo criativo que para Shulman se desenvolve em cinco fases, mas para Kolb desenvolve-se apenas em quatro.

Modelo de Shulman:

1-Compreensão: faz parte do momento inicial do processo de pensamento reflexivo e também o final. É uma fase complexa em que o professor apresenta uma primeira assimilação dos conteúdos a ensinar juntamente com as técnicas destinadas para esse efeito.

2-Transformação: nesta fase o professor realiza uma pluralidade de actividades agrupáveis em termos de selecção e estruturação dos conteúdos de ensino ; da utilização de sistemas de representação para estabelecer pontes entre o conteúdo e a sua apresentação ao aluno; e da adaptação às características do aluno ou grupo de alunos, a fim de procurar uma estimulação eficaz de aprendizagem.

3-Instrução: aqui manifesta-se o ensino de forma observável, através de actividades como organizar e dirigir a aula, explicar, demonstrar e motivar.

4-Avaliação: é um completo juízo crítico que se desenvolve de uma forma simultânea ou posterior ao próprio processo de ensino. No primeiro caso, através da observação e no segundo, através da utilização de provas formais. A avaliação projecta-se, tanto sobre as aprendizagens como, também, sobre o ensino e o próprio professor.

5-Reflexão: Sulman (1987) define-a como o conjunto de processos através dos quais um profissional aprende pela experiência. Reúne dados, contrasta-os de forma isolada ou

em conjunto, com a ajuda de gravações ou sem elas e relaciona-os com determinados princípios.

6: Nova compreensão: Como resultado dos dados recolhidos, da reflexão sobre eles, o professor pode chegar a uma nova compreensão, mais completa, do ensino do que a que possuía no momento inicial.

Este modelo de Shulman tem como ponto de partida os princípios teóricos. O contacto com a realidade é posterior e, a partir de avaliação e reflexão crítica, produz-se um novo enriquecimento da primeira compreensão.

Contrariamente a este modelo, o de Kolb, descrito por Fitzgibbon (1987), a aprendizagem consiste num processo em que se cria conhecimento através da experiência. Nesta conceptualização, a experiência constitui o ponto de partida no processo de ajuizamento. A sequência de aprendizagem, segundo Kolb, consta dos seguintes passos:

1-Produz-se uma experiência concreta;

2-Realiza-se uma tarefa de observação e reflexão sobre essa experiência;

3-A reflexão sobre a experiência é examinada, analisada e contrastada à luz de teorias actuais e, a partir de toda esta análise produz-se a integração do conhecimento surgido da experiência;

4-Este conhecimento dá lugar à formulação de uma nova experiência concreta e, deste modo, repete-se o processo.

Ainda segundo Kolb, a aprendizagem tem lugar através de duas dimensões de actividade: a assimilação, esta desenvolve-se entre os extremos do abstracto e do concreto; e a transformação, que acontece entre os extremos da actividade e da reflexão.

De acordo com Dewey (1933), a actividade reflexiva do professor tem diversas manifestações:

1-Imparcialidade, como capacidade para prestar atenção a duas ou mais versões sobre uma mesma realidade;

2-Responsabilidade, como capacidade para a actuação com conhecimento da natureza das causas e consequências dos próprios actos. A actuação responsável do professor dá-se quando este está consciente do tipo de interesses que serve (culturais, humanos, sociais, etc.).

3-Entrega, como resultado das anteriores, ou seja, da abertura mental (conhecimento de diferentes perspectivas) e da responsabilidade (ou conhecimento causal).

Ainda acerca da actividade reflexiva do professor, Van Manen (1977), identifica três importantes níveis de aprofundamento na actuação reflexiva:

1-Actuação técnica, baseada na aplicação automática de conhecimentos, de técnicas, para a obtenção de determinados resultados;

2-Actuação profissional, a partir do conhecimento de princípios teóricos com que se fundamenta a actividade;

3-Actuação ética, segundo a qual o professor se orienta por certos princípios de natureza ética, moral, política, etc.

Em relação à reflexão do professor, alguns autores, como: Sulman, Kolb, Fitzgibbon, Stones, Zeichner entre outros, defendem a importância dos seminários como instrumento para estimular a reflexão. Precisamente uma das actividades que temos vindo a desenvolver ao longo do estágio é precisamente o seminário, onde através de vários oradores tomamos conhecimento do “estado da arte” referente ao ensino, em determinados contextos, locais, etc. Como foi o caso de num desses seminários tomarmos conhecimento acerca do ensino no Brasil, outro foi acerca da realidade de leccionar num país estrangeiro, com difíceis condições de ensino, com falta de material, com turmas enormes, etc. Todos os seminários tivemos um tema diferente e posteriormente foi realizada uma reflexão acerca do mesmo, onde tentamos sempre fazer uma ligação, comparação com o ensino que temos no nosso país e, com a experiência que actualmente vivenciamos.

## **4. Realização da prática profissional**

### **4.1 Reflexão das diferentes áreas de desempenho**

O projecto formativo em causa (EP) possibilitou-me a aquisição de capacidades, competências e atitudes que de certa forma influenciaram as actividades realizadas ao longo das aulas, e porventura, possibilitaram aprendizagens aos alunos.

#### **4.1.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

##### **4.1.1.1 Enquadramento**

Quando me foi atribuída uma turma, passei por dois tipos de sentimentos: por um lado felicidade e por outro medo. Felicidade por se tratar de uma turma de Ensino Secundário, mais propriamente 12º ano, por serem alunos mais velhos, por já possuírem um mais conjunto de conhecimentos, por já estarem familiarizados com alguns conceitos, pela comunicação e linguagem utilizada com estes alunos, tudo isto fez-me crer que á partida não teria tantos problemas como teria se leccionasse uma turma de Ensino Básico. A questão do medo devido a todos estes aspectos supra mencionados, fez-me perceber que o nível de exigência também seria diferente. Sendo alunos do 12º ano, nem qualquer tarefa poderia ser escolhida; a minha postura e linguagem teriam de ser cuidada, uma vez que os alunos são mais velhos. Isto significa que poderia utilizar uma linguagem mais específica da disciplina uma vez que o entendimento e compreensão dos alunos eram maiores.

##### **4.1.1.2 Planeamento anual**

Depois de conhecer os alunos (aula de apresentação), a primeira tomada de decisão foi relativamente ao planeamento anual. Segundo Bento (1987), “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e controlo do processo de ensino... sendo evidente a relação estreita com os respectivos programas”. A planificação deve adquirir contornos de uma actividade racional e deste modo libertar o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um acto criativo (Bento, 1987). Os alunos revelaram quais as modalidades nucleares e colectivas que gostariam de abordar ao longo do ano lectivo, a partir daí e tendo por base o projecto curricular, o número total de aulas, assim como o material disponível e os espaços onde decorreriam as aulas, procedi à distribuição das matérias

por período. O professor deve desenvolver empatia para a perspectiva dos alunos, para as suas capacidades, interesses e metas, e à luz de princípios pedagógicos e didactico-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa, tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos (Bento, 1987).

Optei por leccionar de forma seguida as UD, com a excepção de voleibol por questões relacionadas com o roullment das instalações e também como forma de verificar se a divisão de matéria em dois períodos resultava melhor. De acordo com Bento (1987), “o planeamento da unidade temática comporta uma determinada decisão e opção acerca do problema matéria-tempo”, e também deve ser pensada e planeada em função de condicionalismos de ordem externa: clima e tempo que podem influenciar a escolha de modalidades e disciplinas desportivas. Nesta UD decidi exercitar nas aulas previstas para o primeiro período apenas habilidades técnicas e o jogo reduzido 3x3, para que no terceiro período exercitasse habilidades tácticas e o jogo formal 6x6, reservando assim as aulas do último período para a consolidação do jogo e através deste dotar os alunos com um conjunto de habilidades que lhes permitam ter maior eficácia e eficiência no jogo.

Bento (1987), defende que “os aspectos essenciais da nova matéria são colocados no início da unidade temática”, deste modo, nas primeiras aulas os conhecimentos e competências devem ser apropriados e nas restantes aulas devem ser aprofundados e consolidados. Regra geral, cumpri quase tudo que tinha planeado inicialmente, contudo devido a situações pontuais, como foi o caso de falta de material em Badminton que impossibilitou a sua leccionação no segundo período passando-o para o terceiro, e também as condições climatéricas das aulas decorridas no exterior. Basicamente estas foram duas situações que fizeram com que o planeamento anual tivesse de ser alterado. Bento (1987), refere que “o ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação. No processo real do ensino existe o inesperado...”. A matéria que ficou por leccionar, e com muita pena minha, foi a corrida entre barreiras, devido à falta de tempo provocado por factores humanos (ocupação de outras turmas do local pretendido para leccionar determinado conteúdo) e climatéricas.

### 4.1.1.3. Sequência da UD

Antes de determinar a extensão e sequência da UD, é necessário, segundo o modelo para o planeamento da instrução adoptado - o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Joan Vickers - que se realize uma análise quer do envolvimento quer dos alunos. Esta análise vai determinar o material disponível para a leccionação de uma modalidade, ou não, pois caso o material seja insuficiente ou mesmo danificado essa modalidade poderá ficar sem ser leccionada. Por exemplo, o Badminton foi um caso destes, em que após ter feito um inventário do material existente, ao longo das aulas foi sendo cada vez menos, ou porque os volantes ficavam no tecto ou porque desapareciam. Deste modo, tive que avançar para outra modalidade e esperar que novo material chegasse para poder continuar a leccionar a modalidade. Outra análise que teve de ser feita ainda correspondente ao envolvimento foi relativamente aos espaços disponíveis e ao local onde se ia realizar a aula: se no interior ou se no exterior. A análise dos alunos deu-me a conhecer as dificuldades dos alunos nas diferentes modalidades, assim como o “domínio” em alguns conteúdos. É a partir desta análise aos alunos que eu posteriormente determinei a extensão, ou seja o número de aulas que cada UD deveria ter e a sequência de conteúdos, sempre de acordo com as necessidades dos alunos.

No caso do Voleibol, a sequência da UD desenvolveu-se de duas formas distintas: inicialmente optei por uma sequência dos conteúdos da base para o topo, e no terceiro período decidi uma sequência do topo para a base. Segundo Vickers, o conteúdo a desenvolver na UD pode ser de duas maneiras: da base para o topo – *Bottom-up*, e do topo para a base – *Top-down*. Da **base para o topo** é quando o conteúdo é seleccionado na base da hierarquia ou do início da estrutura para o fim da mesma. Neste tipo de estratégia, as habilidades são simples; têm mérito nos objectivos, onde os factores de riscos são prevalentes ou onde a disciplina e o controle fazem necessariamente o exercício altamente controlado ao longo da aprendizagem. Estas estratégias são muito utilizadas e fáceis para os professores pouco experientes, como é o meu caso enquanto estagiária, porque permitem ao professor partir de situações simples para complexas, e também porque o professor está pouco familiarizado com algumas actividades. O professor precisa separar, decompor o conteúdo em componentes para que os alunos entendam e cheguem ao todo. É necessário decompor

uma actividade em muitas sub-componentes e depois reconstruir a actividade para o aluno usando a regra do simples para o complexo. Por vezes, neste tipo de estratégias, o jogo é “esquecido”, deixado para o fim da aula ou tratado como lúdico ou tempo de recreação. Como a UD de Voleibol foi repartida por dois períodos, e como ao longo das aulas do primeiro período fui-me apercebendo que as estratégias da base para o topo não estavam a resultar na aprendizagem que eu esperava nem a atingir os objectivos propostos, no terceiro período decidi utilizar a estratégia do topo para a base. Verifiquei que em contexto de jogo, quer reduzido inicialmente quer em jogo formal 6x6, os alunos aprenderam o que era pretendido, assim como também as aulas revelaram ser mais motivantes e desafiadoras. E tal como defende Vickers, este tipo de estratégias manteve os níveis de motivação elevados.

Contrariamente, a sequência de conteúdos do **topo para a base** – *Top-down*, não são tão facilmente conceptualizadas como a sequência *Bottom-up*. Por este motivo Vickers refere que estas opções são menos frequentes nas aulas de Educação Física e também na literatura. A sequência topo para a base é criada, segundo a mesma autora, seleccionando estratégias, altos níveis de habilidades, conceitos do topo da estrutura do conhecimento. Este tipo de sequência foi também apelidada por Ausubel (1968) como *Advance Organizer*, onde esta é apresentada aos alunos até ao fim da unidade ou prática, com o propósito de ajudar os alunos a “verem” toda a habilidade, antes de lidarem e entenderem as partes. *Advance Organizer* é definido como uma pequena componente estratégica duma actividade que captura o propósito de um jogo, dança, evento, mas com um número mínimo de jogadores, equipamento e ajuste de regras. As sequências topo para a base são mais difíceis de planear porque requerem a visão de toda a actividade e o conhecimento abstracto acerca de como essa habilidade e estratégia combinam para criar todos os eventos. Para Vickers, a melhor maneira de desenvolver uma sequência do topo para a base é desenvolver a estrutura do conhecimento, pois esta requer a identificação e organização de todas as componentes críticas do conhecimento.

Ao longo do primeiro período fui percebendo que quando os alunos trabalhavam uma habilidade de forma analítica e posteriormente pedia para os alunos aplicarem em jogo essas habilidades/ conteúdos, por vezes eles não aplicavam. Desta forma tive de mudar de estratégia e perceber se abordando as habilidades do topo para a base

resultavam numa maior aprendizagem. Na verdade, o resultado foi bem mais positivo do que aquele obtido ao longo do primeiro período, pois decidi ensinar as habilidades contextualizadas ao jogo e mesmo quando os alunos não realizavam determinada habilidade eu alterava as regras de jogo, o tempo de jogo, ou seja, utilizei a estratégia do topo para a base recorrendo ao *Advance Organizer*.

Reflexão das aulas do terceiro período comparativamente às do primeiro período, onde está ilustrada a diferença nas aulas devido ao tipo de estratégia utilizada:

*“Tenho verificado uma evolução no que se refere ao jogo e à concepção dos três toques e também á finalização. Comparativamente ao 1º período, os alunos embora evoluíssem tecnicamente, mas o que constatei mais foi ao nível táctico, pois os alunos ainda continuam a ter algumas falhas ao nível da técnica, mas a compreensão do jogo, a análise das trajectórias e as tomadas de decisão melhoraram. As habilidades técnicas ainda que sejam executadas com algumas “deficiências” atingem o objectivo, por exemplo a manchete que alguns alunos ainda contactam a bola nas mãos em vez do antebraço. Contudo a bola é enviada para o sitio que o aluno pretendia, na maior parte dos casos.*

*Basicamente tenho notado uma melhoria a nível qualitativo de jogo. No 1º período preocupei-me mais com questões técnicas e penso que talvez de forma excessiva e por vezes pode ter limitado um pouco a evolução (aprendizagem) dos alunos. Neste período deixo as coisas fluírem mais, e deixar os alunos perceberem onde erraram e de seguida perguntar-lhes se sabem o porquê do erro, se sabem identificar. Deixo os alunos decidirem qual a habilidade técnica e táctica de acordo com a leitura que fazem do jogo, em vez de os limitar só com a habilidade aprendida em certas aulas. Através desta estratégia penso que o jogo melhorou significativamente, a bola mantida mais tempo no ar, existem mais trocas de bola. Desta forma os alunos e mesmo eu fomos percebendo que o mais importante no*

*jogo é a eficácia e depois a eficiência, na minha opinião. Pois como já referi anteriormente, no 1º período preocupei-me mais com a eficiência e o resultado eram jogos com pouca ostentação da bola, jogo com poucas trocas de bola, etc.”.*

#### **Reflexão crítica da aula 56 da UD de Voleibol**

A extensão e sequência dos conteúdos foram determinadas após a avaliação inicial, onde foram observados o/os nível dos alunos, e caso estes revelassem um baixo nível seria necessário um maior número de aulas. Depois de reiniciar o voleibol no terceiro período pouco a pouco constatei que incorri num grande erro no primeiro período quando decidi leccionar as habilidades básicas todas seguidas ou seja de forma massiva. O que verifiquei neste terceiro período foi precisamente um resultado diferente do anterior, os alunos através do jogo (sequência da matéria: topo para a base) foram aplicando as habilidades técnicas e táticas que íamos desenvolvendo nas aulas. Na verdade os ganhos foram muito mais significativos do que no primeiro período. Desde a leitura do jogo, às execuções das habilidades técnicas, desde as decisões às análises das trajectórias de bolas e principalmente estavam muito mais motivados. Tal como defende Rink (1993), um professor deve distribuir a prática das habilidades técnicas ao longo da unidade didáctica, para desta forma evitar a prática massiva, sendo esta considerada mais desmotivante para os alunos. Ainda segundo esta autora, uma prática distribuída para além de promover uma maior variedade de habilidades por aula, tem também o grande potencial de melhorar as aprendizagens.

#### **4.1.1.4. Tomadas de decisões**

Um dos processos que mais se desenvolveu no EP foram as tomadas de decisão, que ao longo do mesmo se foram tornando menos angustiantes, não querendo dizer com isto menos difíceis. Tal como a velha sabedoria nos diz: “mais vale agir na disposição de nos arrependermos do que arrependermos-nos de nada termos feito, o Professor Cooperante fazia-nos entender que para o melhor ou para o “pior” tínhamos de agir, independentemente do resultado, mas tínhamos de tomar decisões. Só depois de agir, de tomar decisões é que podia saber se o que tinha decidido tinha sido o mais correcto, o mais ajustado à situação e ao contexto. Tentei, ao longo do EP, ser o mais

autónoma possível, procurar o Professor Cooperante só quando necessitasse mesmo, e não fazer disso um hábito e esperar que ele me resolvesse os “problemas”. Não se tratou de não precisar de ajuda, mas porque eu queria perceber se as minhas tomadas de decisão estavam num “caminho” correcto, e mudá-las ou ajustá-las de forma a surtir efeito nas aprendizagens dos alunos. Se esperasse e procurasse saber quais as opiniões do Professor Cooperante estaria a tomar as decisões que supostamente ele tomaria e não as minhas, e em nada estaria a contribuir para a minha aprendizagem. Ainda no campo das decisões, a planificação anual foi o processo, que de entre todas as tomadas de decisões que tive de fazer, mais “fácil”, o menos angustiante, ainda que para Bento (1987) afirme que “a planificação do processo educativo é extremamente complexa...”. Contrariamente ao planeamento anual, os planos de aulas não foram uma tarefa “fácil”, pois sempre implicavam uma boa reflexão da aula anterior, para perceber se tinha ocorrido aprendizagem, se os exercícios estavam adequados às capacidades e habilidades dos alunos, etc. Preocupei-me sempre com a pertinência das tarefas, que estas estivessem de acordo com os objectivos definidos para a aula, que proporcionassem um grande número de repetições e que respeitassem o nível dos alunos. Assim, as tarefas foram sempre de minha responsabilidade, tal como afirma Bento:” o professor é responsável por tarefas que não pode delegar noutras pessoas nem resolver de outra forma”.

As avaliações, quer prognósticas quer as sumativas, foram das tomadas de decisão que tive de realizar, aquelas que maiores dúvidas e angústias me suscitaram. Embora, durante o terceiro e quarto ano do curso tivéssemos tido prática pedagógica em escolas, na prática nunca realizamos avaliação sumativa e mesmo a prognóstica era apenas incumbida ao grupo que daria a primeira aula. Como a avaliação sumativa era de responsabilidade do professor dessa turma, em termos práticos ficamos sem ser confrontados com as tomadas de decisão que são inerentes às avaliações. Ainda que na teoria tivéssemos efectivamente aprendido como se realizam avaliações, qual o objectivo da mesma, quais os instrumentos que devemos utilizar etc., ficou a faltar a prática. Deste modo, o medo do novo, de não realizar no prazo as avaliações, principalmente as sumativas, fez com que qualquer decisão que tivesse de tomar referente a esse processo fosse difícil.

O excerto abaixo escrito reporta-se à reflexão final do primeiro período e vem servir de testemunho ao referido:

*“Os anos de formação na faculdade são essenciais e sem esta nunca seria possível chegar ao estágio. Mesmo tendo nas didácticas um apoio, uma experiência de leccionação proporcionada pela faculdade, no estágio esses ensinamentos e vivências são fundamentais e servem de base para o trabalho que temos de desenvolver ao longo do mesmo. Contudo há experiências ou funções pelas quais não passamos na nossa formação e reporto-me mais especificamente à avaliação dos alunos. Esta função desempenhada pelos professores, foi talvez aquela que mais dúvidas e indecisões me suscitaram. Quando anteriormente pensava em avaliação, considerava que esta era talvez a função “mais fácil” exercida pelos professores. Na verdade e vivenciando esta função, não a considero actualmente fácil, pois é um processo que não pode ser incoerente, tem de ser bem definido, assim como os critérios. Temos de ter instrumentos para avaliar os alunos nas diferentes áreas, assim como estarmos preparados para eventuais avaliações de alunos com lesões/doenças temporárias ou permanentes, etc.”.*

**Reflexão final do primeiro período**

#### **4.1.1.5. Informação e gestão**

As questões de informação e gestão foram igualmente pensadas ao pormenor. Saber quando iria ocorrer a instrução, se no fim da aula, no meio, ou no fim, de que forma essa instrução ia ser dada, se directa, ou indirecta, ter previamente “controladas” e determinadas as situações de gestão, desde a forma como os alunos estavam colocados nas tarefas, em que momentos realizavam a transição para outra tarefa, se eram eles que iam buscar o material, onde este estaria colocado, etc. Nem sempre as situações de instrução e gestão proporcionaram uma maior rentabilização do tempo útil de aula, ou uma boa organização dos alunos, espaço de aula e material. Segundo Bento

(1987) “muitos professores despendem muito tempo e energias com a transmissão de uma matéria nova; este dispêndio não encontra porém, frequentemente, correspondência nos resultados alcançados pelos alunos”. Fruto da inexperiência, a vontade de querer fazer e controlar tudo ao mesmo tempo dava em não controlar nada, querer ensinar tudo e no fundo não transmitir o essencial, pareciam uma constante no início do ano lectivo. A necessidade crescente da concentração no essencial, sabedoria pedagógica afirmada por *Comenius*, foi-se afirmando ao longo das aulas. Bento (1987), defende que a questão central do ensino reside na concentração no essencial: “se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas, aproveitando o escasso tempo disponível, então temos que definir o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa actividade e a dos alunos”. Concentrar no essencial significa ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta,. Contudo, de forma gradual fui melhorando a minha capacidade reflexiva, assim como a observação e a auto-critica. Através das reuniões, onde os colegas e o Professor Cooperante me faziam perceber o que tinha de melhorar, onde continuava a errar, o que tinha melhorado, etc., o meu crescimento foi muito significativo. Alarcão e Tavares (1987) afirmam ser importante a supervisão da prática pedagógica, para desta forma o estagiário com a ajuda do supervisor e os dados colhidos através da observação, poder concretizar melhor os problemas e dificuldades que vai encontrando, analisar as suas possíveis causas e resolvê-los. Do primeiro momento de observação para o terceiro senti uma evolução enorme, fui-me preocupando em diminuir o tempo de gestão, a informação também passou a ser menos morosa e com mais objectividade e mais eficaz, recorrendo a demonstrações, a uma instrução clara e objectiva, com recurso a palavras-chave. De facto fui verificando uma melhoria qualitativa e quantitativa nas aulas a partir do momento que melhorei estes dois sistemas de tarefas.

A evolução ao nível da instrução e da gestão foi notória e com resultados positivos para uma melhor qualidade de aulas, mas a maior aprendizagem que retiro do EP foram as avaliações e as reflexões da acção. Inicialmente não entendia a verdadeira razão e a pertinência das reflexões. Bento (1987) refere que “sem reflexões posteriores acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspectos do ensino: aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização”. Com o

decorrer das aulas, passei de reflexões muito descritivas para reflexões onde tentava perceber como tinha corrido a aula, porque que determinada tarefa correu melhor ou pior, se as tarefas seleccionadas para a aula estavam ajustadas ao nível dos alunos, se a aula tinha sido motivante e desafiadora, se tinha ocorrido aprendizagem, etc. Estas reflexões constantes permitiram-me perceber se os alunos estavam motivados, ou se pelo contrário, se estão a aprender contrariados, e depois de feita esta análise tentei que o ensino fosse de aula para aula melhor, isto é, com melhor qualidade. Estas reflexões posteriores à aula são uma base para um reajustamento na planificação das próximas aulas (Bento, 1987). Para Rink (1993), um professor reflexivo não age apenas, ele coloca muitas perguntas, interroga-se acerca do que está a fazer e o porquê de estar a fazê-lo.

Ao longo do ano lectivo o modelo de instrução mais utilizado foi o da Instrução Directa. Primeiro de tudo porque não se tratou propriamente de uma tomada de decisão, mas porque inicialmente surgiu a necessidade de me impor. Visto tratar-se de uma turma de 12º ano, composta maioritariamente por rapazes, por ser uma turma muito “brincalhona”, distraídos, etc., e também por ser uma Professora, achei que tinha de me afirmar desde logo, ser eu a conduzir o processo, para desta forma os alunos perceberem quem determinava o inicio e fim da actividade, tal como a sua condução.

A única UD em que não utilizei este modelo de ensino foi na Ginástica Acrobática. Optei por um modelo de descoberta guiada, onde transmitia a tarefa pretendida aos alunos: que ao longo da UD construíssem um esquema acrobático, integrando elementos gímnicos e música. Sendo uma modalidade que apela à criatividade e às relações de grupo, relações interpessoais, considerei este o melhor método para UD. Não se tratando de uma modalidade de invasão ou não invasão, onde não era preciso a minha constante vigilância, apenas transmiti aos alunos as regras de segurança que desde a primeira até à última aula deveriam ser cumpridas. Na Ginástica Acrobática, a minha participação apenas seria para aconselhar, manter um bom clima de aula e gestão do tempo da mesma. Deste modo, esta era, na minha opinião, uma boa modalidade para “responsabilizar” um pouco mais os alunos pelas suas aprendizagens, faze-los perceber da importância do trabalho em grupo e da necessidade da cooperação e respeito pelos colegas, entre outros.

*“A ginástica acrobática excedeu as minhas expectativas, o resultado também foi inesperado, pois não pensei que os alunos se empenhassem e construíssem esquemas criativos. Penso que também foi importante a minha acção, pois nunca descurei as aulas, a minha supervisão, mesmo sendo as aulas se responsabilidade e autonomia dos alunos, uma vez que eles tinham de construir um esquema.”*

#### **Reflexão final do segundo período**

Quanto à informação e gestão, o que senti ao longo do estágio é que estes diminuíram a favor de um maior tempo útil de aula, o que conseqüentemente promoveu mais oportunidades de aprendizagem. As questões da instrução e gestão, de todas as funções de professor, foram aquelas que me preocupei mais em melhorar, pois sabia, pela experiência das aulas do primeiro período que o tempo útil diminuía quando a informação era mais demorada e quando a gestão da aula não era bem-feita.

Tal como transcrevo no parágrafo em baixo, ao melhorar a informação, torna-la cada vez menos extensa, ser concisa e clara na transmissão da tarefa, utilizando palavras-chave, fez-me ganhar tempo para as tarefas e sua exercitação. Por outro lado, a informação não sendo tão maçadora e demorada, permitia uma maior atenção dos alunos, facto este constatado ao longo das aulas, e conseqüentemente não perdia tempo em repetir o que era pretendido devido aos alunos não se terem “perdido” a meio da informação.

Relativamente às questões da gestão, quando a melhorei, ou seja, quando previamente (na concepção da aula) pensava na aula como um todo: desde o seu início até ao fim, incluindo as transições, os momentos de espera, a colocação do material pelo espaço, a distribuição dos alunos pelo espaço disponível – gestão dos alunos, etc. , relacionando as tarefas de instrução e de gestão, foi quando passei a ter aulas mais organizadas. Tendo aulas bem organizadas estruturadas, diminuía aqueles pequenos tempos em que eu tinha de organizar o material, ou mesmo arrumar material, que interrompiam o normal desenvolvimento do exercício e davam azo a alguns episódios de indisciplina. Ao preocupar-me com estas questões estes episódios não acabaram por

completo, mas diminuíram de frequência, e acima de tudo fez perceber aos alunos que não havia espaço para brincadeiras.

*“Uma das minhas grandes preocupações e “luta” deste período foi precisamente as questões de organização, gestão do material, alunos e espaço, questões de transições e tempos de espera. Sabendo que estes seriam os pontos onde se iria centrar a avaliação, preocupei-me e foquei-me em melhorá-los, tentando sempre não descurar os que já tinham sido observados e desenvolvidos no período passado. Senti uma grande evolução nas aulas e um maior tempo útil para a mesma a partir do momento em que na concepção das aulas construía os exercícios já a pensar como seriam as transições, onde estaria colocado o material, seleccionar exercícios e organizar os alunos para que estes estivessem parados o menor tempo possível. Penso que satisfatoriamente consegui dominar e melhorar ao longo do período estes aspectos.”*

**Reflexão final do segundo período**

#### **4.1.1.6. Avaliação do ensino**

##### **4.1.1.6.1. Avaliações Prognósticas**

No que diz respeito às avaliações foram elaboradas e aplicadas ao longo do ano lectivo de diferentes modos e com diferentes métodos, sempre com o objectivo de melhor avaliar a aprendizagem dos alunos e também o processo ensino. As avaliações iniciais foram realizadas no primeiro período de uma forma geral, ou seja, não foi utilizada uma escala de apreciação nem uma lista de verificação, apenas observei as competências, as habilidades e capacidades da turma e não de cada aluno. Contudo esta metodologia desencadeou angústias e ao mesmo tempo não me permitiu ter a percepção das necessidades dos alunos, ou seja de certa forma não respeitei o princípio da individualidade. Ainda que a turma fosse bastante homogénea em termos de habilidades e capacidades, a necessidade de ter dois momentos de comparação para

poder traduzir a aprendizagem do aluno e o seu desempenho ao longo das aulas revelou ser de extrema importância.

*“Tal como na avaliação diagnóstica, também na sumativa utilizei uma lista de verificação em que apenas verificava se os alunos realizavam certos conteúdos ou não realizavam. Basicamente não diferenciava os “bons” alunos daqueles que apenas sabem fazer e neste sentido achei que não estava a realizar uma avaliação que permitisse recolher informação efectiva das verdadeiras capacidades e habilidades dos alunos.”*

#### **Reflexão final do primeiro período**

Esta tomada de decisão, isto é ter optado por uma avaliação de carácter geral em vez de individual, fez-me perceber que nem sempre o “caminho” mais fácil é o mais correcto. Pensei que fazendo uma avaliação inicial geral, ou seja, à turma toda, fosse mais fácil do que uma individual, na verdade até é, porque facilita a recolha de informações e implica à partida menos tempo. Contudo, não foi uma decisão certa, pois impediu que pudesse ter um momento de comparação. Na reflexão realizada no final do primeiro período reporto-me a essa angústia sentida por ter optado por este tipo de avaliação.

*“Quando anteriormente pensava em avaliação, considerava que esta era talvez a função “mais fácil” exercida pelos professores. Na verdade e vivenciando esta função, não a considero actualmente fácil, pois é um processo que não pode ser incoerente, tem de ser bem definido, assim como os critérios. Temos de ter instrumentos para avaliar os alunos nas diferentes áreas, assim como estarmos preparados para eventuais avaliações de alunos com lesões/doenças temporárias ou permanentes, etc. Findo este período, as minhas dúvidas em relação à avaliação permanecem, ou seja, não foi um processo que eu me sentisse confortável realizar. Sendo que neste período, juntamente com os meus colegas de estágio, sentimos dificuldades em realizar uma*

*avaliação diagnóstica por níveis e decidimos fazer uma avaliação geral, caracterizando a turma. Penso que esta decisão pode ter estado na base do meu desconforto”.*

#### **Reflexão final do primeiro período**

A decisão de ter optado por uma avaliação geral foi fruto da inexperiência, tal como considera Vickers (1990), cuja “incapacidade” de não sabermos avaliar os alunos, é típico dos professores que iniciam a sua actividade como docentes.

Aquilo que tentei fazer foi perceber quais as necessidades dos alunos e penso que uma forma geral, e mesmo tendo recorrido a uma avaliação de carácter geral, alcancei esse mesmo fim. Se tivesse sido hoje, isto é, se tivesse de repetir o estágio, não faria este tipo de avaliação, mas sim uma de carácter individual, contudo, como o estágio foi uma nova experiência, permitiu-me tirar ensinamentos importantes para o futuro como docente.

Fruto destas reflexões, tive a preocupação de realizar no segundo período avaliações iniciais de forma individual, registando as habilidades e capacidades de cada aluno. Na verdade senti uma grande diferença e em vez de um só momento de avaliação passei a ter dois: a inicial e a sumativa.

*“Consegui realizar tudo que me tinha proposto fazer no plano de aula. Acima de tudo o que me deixou mais satisfeita foi ter conseguido avaliar todos os alunos no tempo proposto, coisa que não acontecia no período passado. Desta aula retiro uma aprendizagem positiva resultado da experiência das avaliações do 1º período. Pois o que aconteceu na maior parte das avaliações do 1º período foi ter conteúdos a mais para avaliar e conseqüentemente não os conseguir observar todos e também exceder o tempo previsto para esta função. “*

#### **Reflexão crítica da aula nº 32 – Avaliação inicial de Badminton**

#### 4.1.1.6.2. Avaliações sumativas

Nas avaliações sumativas do primeiro período utilizei uma lista de verificação, em que apenas registava se os alunos faziam ou não a habilidade. Depois de reflectir acerca da avaliação utilizada quer no início quer no fim do período (avaliação sumativa) é que concluí que esta forma de avaliar não me tinha causado conforto, bem pelo contrário, e acima de tudo não me permitiu distinguir os bons alunos daqueles que apenas realizavam a habilidade. Tal situação levou-me a ponderar e optar por outro método para avaliar e classificar os alunos; optei pela avaliação em que distingui os alunos por níveis – utilizando uma escala de apreciação, diferenciando-os assim quanto às suas execuções e habilidades. Desta forma, foi possível distinguir os que realizavam daqueles que realizavam bem ou muito bem a tarefa. O resultado da avaliação inicial e sumativa foi muito menos angustiante, e do meu ponto de vista mais justa. No terceiro período, uma vez que a avaliação do segundo período tinha sido boa mantive-a e apenas realizei umas alterações quanto aos critérios dos “sabere estar”.

*“A maior evolução que senti neste período considero que tenha sido a forma e os critérios utilizados na avaliação sumativa. Contrariamente ao período passado, onde as incertezas e angústias dominaram a avaliação sumativa, pois não me senti confortável com a avaliação utilizada, neste período esses sentimentos não estiveram presentes. Para este aspecto atribuí como principal razão a reflexão que fazemos de todas as aulas e mesmo a do final do período, pois estas fizeram-me perceber, e juntamente em “discussão” com colegas e professor cooperante, que nenhuma avaliação é certa, ou seja é sempre subjectiva e que deve ser alterada caso não nos sintamos confortáveis com ela. Foi precisamente isso que fiz, ponderei nos critérios usados no 1º período e cheguei à conclusão que não os voltaria a usar por eles serem muito gerais e pouco discriminatórios, no sentido de não permitirem diferenciar o aluno que faz daquele que faz bem. Assim, criei uma avaliação onde defini critérios para cada um dos conteúdos a observar e posteriormente os alunos eram diferenciados por níveis. Concluindo, no final do período senti-me*

*bem mais à vontade com a avaliação utilizada, ainda que os resultados pudessem ter sido um pouco mais baixos que o período passado. Penso que este facto deve-se a dois motivos: o primeiro porque as modalidades abordadas neste período são diferentes das leccionadas no 1º período, e, como é natural, os alunos são melhores a umas modalidades que noutras e também gostam mais de umas do que outras. O segundo motivo reporta-se à avaliação propriamente dita, pois os critérios utilizados foram muito diferentes dos do 1º período, estando estes, na minha opinião mais ajustados às capacidades dos alunos.”*

#### **Reflexão final do segundo período**

Para além dos critérios de avaliação serem diferentes dos utilizados no primeiro período, também o número de conteúdos a avaliar diminuiu. Pois constatei no primeiro período que tinha exagerado no número de conteúdos a avaliar e desta forma comprometi a recolha de informação, uma vez que o tempo e o número de repetições eram menores devido à quantidade de conteúdos. Assim tomei a decisão de me concentrar nos conteúdos mais importantes, ou seja, aqueles que maior contributo tinham para o jogo, quer a nível técnico e tático.

*“Neste sentido, tentei ser objectiva e centra-me no essencial, naquilo que mais dei importância durante as aulas, para desta forma conseguir avaliar tudo e com tempo, para não sentir que por ter muitos itens poderia estar a prejudicar os alunos. A verdade é que o resultado foi mesmo esse, observei poucos itens mas pude dedicar assim tempo a cada aluno e mesmo em casos em que achava que os alunos ao longo das aulas tinham realizado e que por estarem nervosos se tinham precipitado e desta forma pude dar-lhes outra tentativa, o que tendo em conta ao número de critérios usados no período passados não era possível.”*

#### **Reflexão final do terceiro período**

#### 4.1.1.7 Unidade Didáctica de Futebol

Como praticante da modalidade e por ter um conhecimento maior desta modalidade comparativamente a outras, senti que esta UD iria ser “fácil” e como tal tinha grandes expectativas para as aulas. Estas não se reportavam directamente às aprendizagens dos alunos, pois essa sempre foi o objectivo de todas as aulas, apenas me refiro aos exercícios e tarefas que tinha idealizado. Parti do princípio errado que por ser uma turma de 12º ano os alunos táctica e tecnicamente não teriam dificuldades, como também pensei que poderia realizar exercícios de maior complexidade. Na prática todas estas expectativas não se verificaram e este foi o meu maior erro. Nunca deveria ter dado nada como garantido e nunca esperar que os alunos correspondam às nossas expectativas sem conduzirmos o processo e por pensarmos que eles já sabem tudo. Esta foi a verdadeira chave da questão: partir do pressuposto que já sabemos tudo, achei que os alunos sabiam os princípios fundamentais do jogo e por isso tudo iria ser fácil; por parte dos alunos por acharem que já sabiam tudo acerca do futebol e que só o jogo interessava. Da minha parte considero que foi um momento de excesso de confiança, o que resultou em 3 aulas iniciais de desmotivação da minha parte devido aos alunos não corresponderem às minhas expectativas.

*“Contrariamente ao que estava à espera, inicialmente as aulas de futebol não correram como eu tinha previsto e de acordo com as minhas expectativas. Pois tinha idealizado um “cenário” diferente, na medida em que pensei que por ser uma praticante da modalidade e por já desempenhar funções de treinadora que me iria sentir na “minha praia”. Não por falta de conhecimentos, ou por pouco á vontade, mas deparei-me com um “problema” que não tinha pensado que fosse acontecer. Pois a turma, regra geral é bastante empenhada nas aulas e em todas as modalidades que abordei nestes períodos, gosta de desafios, etc., o que eles não gostaram, e daí a minha desmotivação inicial, foi de terem de realizar e aprender conteúdos que muitos deles os julgavam já dominados. Sendo esta uma turma maioritariamente masculina (16 rapazes em 19 alunos), pensei que leccionar futebol e sendo a minha “área” que iria ser fácil. Ora esta experiência foi uma boa*

*lição para mim, uma boa situação de aprendizagem, para nunca mais dar as coisas já como garantidas independentemente se é a nossa área ou não.”*

#### **Reflexão final do segundo período**

*“Penso que o motivo desta pequena desmotivação foi o facto de ser treinadora e estar habituada que os meus atletas correspondam quase sempre às minhas expectativas e que revelem preocupação em realizar o que lhes peço. E talvez por isto, esperava que no ensino se passasse o mesmo, o que não é verdade, pois nem todos os alunos gostam da modalidade, uns são mais evoluídos técnica e taticamente. Por mais conhecimento e à vontade na modalidade tenho de ajustar este às capacidades e motivações dos alunos, só assim poderei ter sucesso e não ficar desmotivada. “*

#### **Reflexão crítica da aula nº 35 da UD de Futebol**

Por parte dos alunos as questões culturais inerentes ao fenómeno desportivo chamado de Futebol fê-los achar que nada tinham a aprender. Esta questão cultural está relacionada com o significado social que tem o Futebol tanto na nossa sociedade como em quase todo o mundo. Trata-se de uma modalidade desportiva que á parte da sua condição de mera prática desportiva, apresenta-se como fenómeno cultural de quase todas as sociedades contemporâneas.

O Futebol assume-se na sociedade contemporânea como sendo um facto cultural e vai mais além quando lhe chama de “espelho da sociedade”. O Futebol pode ajudar uma sociedade a compreender as suas estruturas e a reforçar a sua própria identidade, o que de certo modo podemos afirmar que o Futebol está ao serviço do indivíduo tal como um verdadeiro Humanismo (Costa, 1992).

Os alunos, como crianças que foram naturalmente, e as suas gerações ainda são desse tempo, jogavam na rua depois das aulas, ao fim de semana, nos intervalos da

escola, etc. Deste modo, sendo uma modalidade de seu gosto e prazer e como a praticaram desde cedo, na minha perspectiva, dá-lhes a convicção que são os melhores a jogar Futebol. Este facto, na minha opinião, esteve na base dos comportamentos adoptados pelos alunos no início da UD, não esquecendo que o meu comportamento em muito também contribuiu para o seu “agravamento”.

A estratégia encontrada para “solucionar” este problema foi criar aulas motivadoras e desafiadoras, e desenvolver os conteúdos do topo para a base, recorrendo ao Advance Organizer. Além disto, tentei sempre ao longo da UD integrar os alunos menos habilidosos em grupos de alunos mais habilidosos. Sabemos, que naturalmente, e tal como afirma Costa (1992) “...o Futebol fala-nos de uma história que funciona sobre a base de um semi-aliatório. Há certamente os mais fortes e os mais fracos”. De acordo ainda com este autor “ o Futebol pode constituir um meio de integração social...”, foi precisamente isto que tentei sempre realizar nas aulas de Futebol, isto é, integrar os alunos “tímidos”, os que menos gostavam da modalidade, os menos habilidosos, sempre em grupos de alunos que os ajudassem e os motivassem e que devido às suas habilidades técnicas e táticas lhes fizessem gostar mais da modalidade e contribuir para aprenderem mais.

*“Depois de conversar e expor a minha angústia e desmotivação em leccionar futebol aos colegas e professor cooperante, conclui que a estratégia de ensino tinha de ser mudada. Neste sentido, voltei à estratégia que tinha utilizado a partir do meio do 1º período, ou seja, ser eu a fazer as equipas, fiz entender os alunos que equipas equilibradas aumentava mais a competitividade entre elas invés de estarem a jogar contra uma equipa de alunos menos habilidosos. Esta estratégia por mais simples que seja foi eficaz, e o mais importante de tudo é que motivou os alunos menos habilidosos e foi também um meio de responsabilizar aqueles alunos mais habilidosos para ensinarem os colegas. Deu resultado, fiquei bastante satisfeita com os resultados e fiquei novamente motivada para as aulas de futebol.”*

**Reflexão final do segundo período**

## **4.1.2 Participação na escola**

### **4.1.2.1. Corta-mato**

No que concerne à minha participação na escola para além das actividades lectivas, considero que tenha ficado na base do suficiente, uma vez que apenas realizamos duas actividades/eventos desportivos. Penso que poderíamos ter organizado uma acção de formação, pois seria uma experiência nova, e uma forma de promovermos uma maior relação com a comunidade. Embora tenhamos apenas participado/organizado duas actividades, corta-mato escolar e mega sprinter, estas foram de uma riqueza enorme para a minha aprendizagem. Ainda que possam parecer actividades ligeiramente semelhantes, por serem duas disciplinas do Atletismo, a sua estrutura e organização são diferentes. Sendo que a Escola Secundária tinha dois núcleos de estágio, o trabalho em grupo seria uma necessidade e um desafio, com muitas opiniões e ideias diferentes. Contudo, de forma equilibrada tentamos sempre chegar a um consenso com o objectivo de optarmos pelas melhores soluções. A organização e realização destas actividades exigiram trabalho de grupo, boa colaboração, diálogo, discussão de ideias. Neste aspecto penso que todos os estudantes estagiários ficaram a ganhar, pois uns conheciam muito bem a escola, porque já a tinham frequentado como alunos, outros porque tinham conhecimentos na junta de freguesia e de ginásios perto da escola, etc. Para além do trabalho em grupo, esta actividade permitiu-me conhecer as instalações da escola e os espaços que envolvem a escola, pois até à data apenas conhecia alguns blocos onde se realizam as aulas. Permitiu-me também conhecer os elementos da direcção da escola e interagir com eles, na medida em que estes foram os mediadores de alguns patrocínios e mesmo patrocinadores. Possibilitou-nos uma maior interacção com os professores de Educação Física, todos eles colaboraram, e sem a sua ajuda toda a organização e controlo das actividades estariam comprometidos.

O trabalho em grupo foi organizado e eficiente à medida que os escalões iam correndo os resultados eram logo de seguida afixados, isto é, começaram no final de cada prova os resultados eram levados por um estagiário até ao local onde se encontravam mais dois estagiários a inserir as classificações, para logo de seguida

estas serem afixadas. A responsabilidade de termos tudo ao nosso encargo, desde a definição do percurso da prova, ao aquecimento dos alunos, aos patrocínios, aos alunos colaboradores, aos postos de controlo, ao secretariado, ao lanche, etc., inicialmente assustou-nos um pouco, mas com organização e disciplina conseguimos coordenar tudo, para que o resultado fosse o melhor. De facto, o resultado foi muito bom, todos ficamos satisfeitos pela forma como a actividade se desenrolou, pela adesão dos alunos, pelo percurso inovador, pelo cumprimento das horas, entre outros.

#### **4.1.2.2. Mega Sprinter**

O mesmo já não posso afirmar do mega sprinter, realizado após o corta-mato, pensamos nós ingenuamente que com a experiencia anterior, esta actividade efectuar-se-ia tão bem ou melhor que a anterior. Na verdade, como diz o ditado: “o tiro saiu pela culatra” - o que tínhamos inicialmente previsto, desde local de provas, duração, os apuramentos e a forma como iriam ser constituídas as series, tudo isso não correu como planeado. A começar pelo dia chuvoso que impediu que a actividade se realizasse no exterior, este facto levou a que muitos alunos faltassem. Mesmo tendo previsto esta situação climatérica, a sua realização no interior não foi a mesma coisa como tivesse corrido no exterior, pois o espaço e condições materiais não proporcionaram o mesmo resultado. Mais especificamente na prova do salto em comprimento em que teve de ser improvisada uma “caixa” de salto com colchões e uma linha de chamada; na prova de velocidade (mega sprint) a zona de desaceleração não existia pela falta de espaço, o que tivemos de colocar colchões na parede de forma a evitar que os alunos batessem na mesma e não se lesionassem. Para além disto, a organização das series e os apuramentos não estavam bem organizados e com a falta de grande numero de alunos gerou uma confusão nas series que tiveram de ser reestruturadas e feitas na própria hora. Uma vez mais a ajuda dos professores de Educação Física revelou ser de extrema importância, e as suas experiencias fundamentais para a ajuda da construção de novas series.

Tanto o corta-mato como o mega sprint proporcionaram-me uma aprendizagem muito significativa, ainda que os resultados das mesmas tenham sido diferentes. Tal como refere Carvalhido (2002), os eventos são heterogéneos, dependem de quem os fornece e do dia em que são produzidos, o que coloca sérias dificuldades a qualquer controlo de qualidade. Pois o corta-mato foi uma experiência muito positiva, onde quase

tudo correu bem e como planeado, contrariamente o mega sprint foi uma desilusão e um fracasso da parte dos estagiários. Segundo Carvalho (2002) é necessário planejar cuidadosamente e meticulosamente todos os passos a serem dados para a realização de um evento desportivo. Mas nem só tudo que corre bem ensina, e esta actividade serviu como uma grande lição, no sentido de me fazer perceber que o trabalho de grupo nem sempre pode resultar bem, salientando a necessidade de haver alguém que seja líder e em último caso assuma as decisões no momento certo. Por outro lado, por mais amigos que possamos ser todos, nunca devemos esperar que o colega faça tudo sozinho e não devemos confiar a organização de um evento a uma pessoa só. O insucesso do mega sprint foi precisamente resultado desta excessiva confiança uns nos outros, e ao contrário do corta-mato em que o trabalho de grupo funcionou, nesta actividade foi o contrário, o trabalho de grupo e as discussões de ideias foram quase inexistentes e cada um trabalhou por si.

#### **4.1.2.3. Direcção de turma**

Acerca da participação na escola o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo director de turma ficou por observar e aprender. Quando no final do EP tive de realizar a reflexão final do mesmo, uma das coisas que destaquei como sendo uma lacuna na minha formação inicial foi precisamente o acompanhamento deste trabalho de Direcção de Turma, e lamento não ter tido a iniciativa e vontade de o desenvolver. Durante o EP talvez seja natural devido ao volume de trabalho que temos não pensar neste aspecto, mas depois quando comecei a pensar no futuro como docente, e ao facto de estar sozinha, sem ter um professor cooperante que me “guie” e oriente, ponderei a importância de conhecer e vivenciar as tarefas dos Directores de Turma. Não que não seja possível, porque com a formação que tive nestes anos na faculdade e pela aprendizagem do EP, sei que conseguirei, agora sei também que irei ter dificuldades quando me for atribuída uma direcção de turma.

### **4.1.3 Relação com a comunidade**

#### **4.1.3.1 Actividades escolares**

Ser professor não implica apenas leccionar, é necessário ter conhecimento do meio envolvente, conhecer as entidades que circundam a escola, o tipo de comunidade onde se inserem os alunos, etc. Através desta relação com a comunidade o professor pode tirar proveito de um conjunto de situações que podem melhorar e proporcionar situações de aprendizagem que aumentem o conhecimento dos alunos e contribuam para a sua educação. Neste sentido, no EP tentamos desenvolver esta relação com a comunidade através de actividades como, por exemplo, o corta-mato e o mega sprint. Mesmo não sendo uma actividade que se realizou dentro da escola, com excepção dos distritais, a relação com a comunidade foi notória e necessária. Para que estas actividades fossem possíveis foi necessária a presença dos Bombeiros Voluntários de Ermesinde, e para a atribuição dos prémios foi necessário o contacto e diálogo com elementos da junta de freguesia para o pedido de patrocínio.

#### **4.1.3.2. Visita de estudo**

Outra forma de os docentes e discentes se envolverem com a comunidade foi a visita de estudo que planeamos para os alunos. Esta foi uma actividade que não se chegou a realizar por motivos inerentes ao trabalho de grupo, ou seja, por falta de comunicação e excessiva confiança apenas no trabalho de um elemento do grupo, e a visita de estudo teve de ser cancelada. Penso que uma actividade destas não pode ser planeada e organizada em pouco tempo, pois são necessárias tarefas burocráticas que poderão resultar em atrasos, em alterações de última hora e cancelamentos, como foi o caso. O facto de termos comunicado aos alunos tardiamente e o preço da actividade fez com que o número de alunos se revelasse insuficiente e não justificava uma saída. Posto isto, considero que a não realização da suposta visita de estudo deixou, tal como o acompanhamento do trabalho realizado pelo director de turma, uma lacuna na minha formação. Sei do valor educativo deste tipo de actividades, sei que o comportamento dos alunos é sempre diferente fora da escola, e como docente era uma experiência que queria ter vivenciado ainda na qualidade de estudante estagiária. Sei que terei outras oportunidades no futuro, contudo esta foi uma experiência de aprendizagem que perdi.

#### **4.1.3.3. Baile de finalistas**

Ainda que não fosse uma actividade prevista para o desenvolvimento como estagiária, o baile de finalistas foi uma situação que me fez conviver com os alunos fora do ambiente escolar, ter a percepção de como se comportam fora da escola e da aula, conhecê-los noutra contexto. Para além da convivência com os “meus” alunos, pude também conferenciar, conhecer e conviver com outros professores da escola e de outras disciplinas que não conhecia. Este tipo de eventos foi uma forma de conhecer melhor os meus alunos mas também desenvolver uma relação com outros professores, o que sem este evento tal certamente nunca se viria a concretizar. Foi uma experiência única, com um misto de diferentes sensações: por um lado saudade do tempo em que ia aos bailes de finalistas como aluna e como convidada por amigos também alunos; e por outro lado um novo papel vivenciado, ou seja, o de professora. Ter ido ao baile na função de professora e ainda por cima como madrinha da turma, para além de uma lisonja foi um grande desafio pessoal. Estava curiosa para perceber como iria ser agora “deste lado”, e confesso que foi uma grande experiência. O facto de estar lá como professora por si só já implicava que o meu comportamento fosse diferente, não me podia comportar como aluna, por mais vontade que tivesse de ir para o meio da pista dançar com os alunos, de beber e brindar com eles, sabia que agora já não podia comportar-me assim, sei que tenho uma imagem a “defender” e tenho de ser exemplo para os alunos, pelo menos é o que tento sempre ser. Jantar na mesa dos professores e ser chamada pelos mesmos de “colega” foi algo que nunca tinha sentido, fez-me sentir algo diferente do que habitualmente sentia quando os alunos me chamavam de professora. Fez-me sentir parte de um “novo” mundo, com novas responsabilidades, com comportamentos e atitudes diferentes. Assim sem planear e prever, o baile de finalistas foi, na minha opinião, uma forma de finalizar o estágio com gratidão e de certa forma reconhecimento por parte dos alunos. Foi também sinónimo que a minha relação com os alunos foi boa, cordial, respeitável, pois caso contrário não me teriam feito o convite. Esta situação deixou-me feliz e acima de tudo satisfeita pois de certa forma revelou a boa relação professora-alunos e vice-versa.

#### 4.1.4 Desenvolvimento Profissional

Quanto ao desenvolvimento profissional penso que retrata todo um longo processo que vai desde a formação do docente até ao último dia das suas funções. Não é um processo que se faça num dado momento ou numa data específica, mas sim que acompanha a vida profissional do docente, é como um processo a longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, com o objectivo de promover o crescimento e desenvolvimento do docente. O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente.

O desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade incontornável mas não deve ser visto como algo impositivo. Pelo contrário, considero que deve ser encarado de modo positivo: a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das escolas, tal como para a realização pessoal e profissional. Contudo não podemos esquecer que este processo é tanto individual como colectivo, tendo sempre o fim comum: a escola.

O desenvolvimento profissional não é um processo que se completou durante o EP, ou durante a minha formação da faculdade, é antes um processo que se vai ajustando e modificando ao longo da minha carreira como docente. Estas mudanças implicam o acompanhamento de novas tecnologias assim como novas actividades, reformas educativas, etc., mas que acima de tudo que me permitam sempre “responder” às necessidades dos alunos. Como tal este desenvolvimento profissional debruça-se sobre uma aprendizagem contínua e daí fazer sentido aquele velho provérbio. “Até morrer estamos sempre a aprender”.

Assim, o crescimento profissional poderá ser alcançado em consequência da experiência acumulada resultado do processo de ensino (Glatthorn, 1995).

De acordo com Alarcão & Tavares (1987), o desenvolvimento do professor desenrola-se num determinado contexto e está sujeito a factores que têm a ver com as características da profissão e o ambiente de trabalho na escola. Ainda segundo estes autores, o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo, a qualquer nível a que ele se verifique, passa por actividades, por tarefas, mais ou menos específicas, a realizar.

## **4.2 Investigação-acção**

### **O ensino do futebol na escola**

Devido á problemática que veio sendo notória ao longo da leccionação das aulas de futebol, surgiu o interesse em perceber como outros professores contornavam, ou não, este problema.

Esta problemática reporta-se fundamentalmente a questões de género, sendo que os rapazes da turma leccionada tinham inicialmente uma atitude passiva em relação à aprendizagem dos conteúdos. De uma forma pouco explícita por parte dos alunos pude constatar que eles achavam que já sabiam tudo e nada tinham a aprender. Além disto, ocorreu a supremacia dos mais “fortes” ou dos mais aptos em detrimento dos menos habilidosos. Com isto não quero dizer que efectivamente os alunos não saibam e percebam de futebol, pois para Lopes & Nery (1980, p.9), “o aluno sabe, frequentemente, tanto de futebol como o adulto. Não sabe é tanto sobre si próprio, nem sobre o processo psicológico da aprendizagem ou a dinâmica das relações”.

Nas aulas de Educação Física, e tendo como vivência e experiência os meus anos como discente, o Futebol era uma modalidade dominada e de preferência masculina, as raparigas ficavam de fora ou iriam jogar outra modalidade. O papel do Professor/a revela ter uma enorme pertinência e influência para a perpetuação, ou não, deste tipo de cultura, que vê os rapazes como ‘naturais’ praticantes de futebol e as raparigas poderem ficar isentas da sua prática. Tal como defende Tenroller (2004), da mesma maneira que nas aulas que decorrem dentro de uma sala, como a Geografia, a História ou a Língua Portuguesa, os rapazes e raparigas não são separados e trabalham em conjunto, também nas aulas de Educação Física esta ideia deve ser mantida e desenvolvida. Importa assim, que os Professores incentivem e incluam nas aulas de futebol as raparigas, que esteja sempre atento às questões discriminatórias, que crie estratégias, regras para eliminar ou diminuir comportamentos que afastam as raparigas da prática do jogo (eles podem ter raparigas na equipa mas não jogam com elas).

Tal como no treino, também na escola o ensino do futebol deve ser encarado como um processo pedagógico para o desenvolvimento e aperfeiçoamento desportivo (Kunze, 1987). Este desenvolvimento reporta-se basicamente ao carácter, às atitudes,

às motivações, às convicções, à adaptação e valorização dos métodos de trabalho. Já o aperfeiçoamento desportivo refere-se à técnica, tática e à condição física.

No início da Unidade Didáctica os alunos não estavam dispostos a ter aulas com grande exigência metodológica, não tinham uma atitude de quem estava interessado em aprender, contudo tenho de mencionar que estes comportamentos não eram manifestados por todos os alunos. Revelaram uma atitude “de que já sabiam tudo”, não que não soubessem, pois segundo Bento (1987), “os alunos dispõem já de muitos conhecimentos isolados e parcelares a respeito dos conteúdos do ensino, adquiridos no contacto com a rádio, com o jornal, a televisão, com a rua, na observação dos mais velhos ou mesmo em clubes e associações”. Considero que este tipo de comportamento manifestado pelos alunos, ainda que só no início da UD, tenham sido “permitidos” por mim; esquecendo que sem a minha orientação, controlo da acção, determina o desenvolvimento de comportamentos dos alunos (Bento, 1987). Contudo ao não haver um controlo inicial do comportamento dos alunos associado à falta de atitudes resultou numa desorientação e descontrolo da minha parte. Bento (1987) considerou que o ensino decorre de acordo com as atitudes de aprendizagem dos alunos; Kunze (1987) vai mais além considerando que a atitude para o trabalho é consideravelmente determinada pela educação. Concorro com este autor, pois os alunos que menos se empenhavam, com menos vontade de aprender, com falta de atitudes, eram precisamente os alunos “mal-educados”, aqueles que por vezes utilizavam uma linguagem imprópria nas aulas. O que constatei foi que os alunos, bem-educados - aqueles que utilizavam uma linguagem apropriada, eram, regra geral, os mais interessados em ouvir e aprender. Penso que esta forma de estar e a linguagem, em alguns casos, advém do convívio com outros, do grupo a que pertencem, mas também penso que é “fruto” da linguagem utilizada nos treinos, sendo que grande parte deles praticavam uma modalidade. Não posso porém afirmar que o futebol deseduca os alunos, mas também por si só ele não os educa, “então o futebol faz dos alunos aquilo que eles quiserem” (Lopes & Nery 1980). De acordo com estes autores: “a sua prática tanto pode formar homens perfeitos como verdadeiros parasitas da sociedade. De qualquer forma, caberá sempre ao educador/treinador a preocupação de formar, educar e encorajar os seus alunos/jogadores a sentirem satisfação e orgulho num

comportamento disciplinado e generoso sem permitir, contudo, que o entusiasmo evidenciado obscureça a noção do fair-play”.

Antes de qualquer técnica e tática, a mudança teve de acontecer primeiro em relação às atitudes, à linguagem, ao empenhamento, entre outros. Pois ao trabalhar no sentido de desenvolver a personalidade dos alunos, estava paralelamente a desenvolver a vontade, a persistência e a iniciativa, que formam os pressupostos para a aceitação de exigências mais altas e crescentes, (Kenze, 1987). No sentido de “combater” este desinteresse e estas atitudes, tentei criar aulas motivantes, desafiadoras, organizadas. Para além da disciplina, a organização das aulas foi essencial na formação da disposição para o trabalho (Kenze, 1987). As exigências da aula não devem ser nem muito elevadas, nem muito baixas, para desta forma evitar o desinteresse e a resignação.

Ao longo da UD de Futebol constatei que sempre que as aulas decorriam no exterior, o comportamento e empenhamento dos alunos eram diferente, dispersavam e desconcentravam-se mais facilmente, e ficavam mais “moles” devido estarem expostos ao sol. Neste sentido, para cada aula no exterior tive de planear tudo ao pormenor na tentativa de diminuir estas situações, tal como criar grupos pequenos de trabalho para desta forma os alunos estarem o menos tempo possível parados, paragens para beberem água, aproveitavam para se hidratarem e também descansarem.

O objectivo do ensino foi sempre o produto, ou seja, que ocorresse aprendizagem, para tal considerei que nas aulas o vencedor e vencidos não eram aspectos importantes, mas sim a aquisição e melhoria das habilidades motoras, da condição física, do desenvolvimento de um aluno solidário, cooperante, empenhado, respeitador, etc.

Durante o meu Estágio Profissional a discriminação de género e a cultura “sexista” verificou-se, e curiosamente os rapazes também discriminavam e não jogavam nem interagiam com os “menos” habilidosos. Ferraz (2002), sobre este assunto refere que a carga negativa dos estereótipos de género não se manifesta apenas nas raparigas mas também para todos os que são menos aptos, seja qual for o motivo dessa inaptidão.

Respeitando as características da turma, e por ser constituída maioritariamente por rapazes e pela manifestação de vontade por parte dos alunos, a modalidade futebol foi um dos três Jogos Desportivos Colectivos que fez parte do planeamento anual. Mesmo sendo uma simples actividade que constitui o leque de modalidades que a Educação Física tem para oferecer, o futebol continua a ser uma modalidade preferida pela maioria dos alunos (Lopes & Nery, 1980),.

#### **4.2.1 Procedimentos metodológicos**

O presente estudo tem como objectivo geral identificar a forma como os Professores leccionam o Futebol na Escola, tendo em conta as características da turma, e perceber se os modelos concebidos e aplicados se ajustam e dão respostas às necessidades e dificuldades dos alunos/turma.

##### **Objectivo específico:**

- Perceber de que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física;
- Conhecer o Modelo de Ensino dos Jogos Desportivos Colectivos adoptado pelos professores;
- Saber se os Professores reconhecem o Futebol como sendo uma modalidade com um papel educativo-pedagógico com relevância;
- Conhecer quais as estratégias utilizadas para ensinar o Futebol a alunos de diferentes níveis;
- Saber se as questões de género têm alguma influência na metodologia e modelos de ensino escolhidos para leccionar o futebol.

##### **4.2.1.1 Metodologia de pesquisa**

Para a concretização dos propósitos enunciados procuramos recolher informação por via dos seguintes meios:

- Pesquisa bibliográfica e documental;

- Inquérito.

#### **4.2.1.2 Condições da aplicação da recolha de dos dados**

Os inquéritos foram realizados no terceiro período, mais concretamente em Maio de 2010, em locais previamente estabelecidos pelos inquiridos, sendo os mesmos informados antecipadamente da natureza e objectivos do estudo.

#### **4.2.1.3 Caracterização da amostra**

A amostra foi constituída por 5 Professores de Educação Física, da Escola Secundária de Ermesinde.

Através do inquérito pretendemos, e tendo em conta os objectivos definidos para o estudo, aceder ao entendimento e tomadas de decisões realizadas pelos professores.

O quadro apresenta a distribuição da amostra em relação ao sexo e à idade.

Quadro 1. Distribuição da amostra relativamente ao sexo e idade.

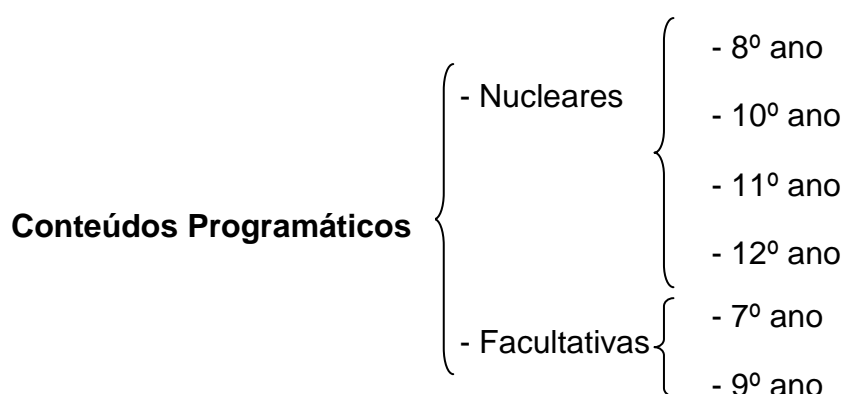
Idade \ Sexo	Feminino	Masculino
Até 40 anos	1	4
Mais de 40 anos	0	0

#### **4.2.2 Apresentação e análise do Inquérito**

As respostas obtidas através do inquérito serão aqui enunciadas e analisadas de uma forma geral, destacando pontos de concordância e discordância entre os professores inquiridos.

#### 4.2.2.1 Planificação anual de Educação Física para a modalidade Futebol

Verificou-se um consenso geral na medida em que todos os professores afirmaram que o futebol é uma modalidade nuclear ou facultativa de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.



Para além de ser uma modalidade de carácter facultativo ou nuclear, é-lhe também dada ou não uma importância maior ou menor comparativamente a outras modalidades. O professor **P4** atribui ao futebol "...sensivelmente a mesma carga horária que as restantes modalidades colectivas". No planeamento anual releva o futebol para o 3º período por considerar que este "representa geralmente por si só uma grande fonte de motivação para os alunos, que por sua vez se encontram nesta fase do ano lectivo desgastados".

Tal como o professor **P4**, também **P5** contempla o futebol da mesma forma que as outras modalidades.

As respostas obtidas levam a concluir que, regra geral, estes professores atribuem a mesma importância ao futebol comparativamente com outras modalidades. Isto revela que o ensino vai muito além dos nossos gostos ou preferências por uma determinada modalidade em detrimento de outras, ou seja, mesmo que seja um professor especializado em futebol, não quer dizer que por esse motivo tenha de atribuir maior importância ao futebol. Penso que a posição mais correcta a adoptar é precisamente respeitar o projecto curricular na medida em que este determina se a

modalidade é facultativa ou nuclear e a partir daí e de acordo com o nível e necessidades dos alunos lecciona-se a modalidade.

#### 4.2.2.2 Importância didáctico-metodológica de Futebol

No que diz respeito à importância didáctico-metodológica atribuída ao Futebol, os professores **P1**, **P4** e **P5** dizem atribuir a mesma importância que atribuem a outras modalidades.

Contrariamente, os professores **P2** e **P3** são defensores do oposto, isto é, que a importância atribuída ao futebol é menor/reduzida.

Para os professores P1, P4 e P5 a importância dada ao futebol é a mesma dada aos outros Jogos Desportivos Colectivos e a sua extensão deve ser determinada pelo nível de ensino, nível dos alunos, pelo(s) espaço(s) disponíveis e material para a sua leccionação. Por outro lado, o professor P2 não atribui a mesma importância didáctico-metodológica ao futebol, e refere que o programa de ensino de futebol contempla o ensino da modalidade sendo a execução das principais acções técnico-tácticas e às regras de jogo em situação de *jogo 7x7 ou 11x11*, ainda que preferencialmente. Sendo que regra geral a maior parte das escolas do país não tem campos com as dimensões de futebol de 7 ou de 11, devido na sua maioria às infra-estruturas e espaços insuficientes e a falta de verbas para a sua construção, a leccionação de futebol fica assim deste modo comprometida e a sua essência, a sua orientação espacial, nunca será vivida pelos alunos. Ainda que o jogo possa ser desenvolvido e exercitado realizando adaptações quer nas regras quer no tamanho dos campos, nas aulas que decorrem no interior o seu ensino fica comprometido pelo espaço disponível.

Todos estes constrangimentos para a leccionação de futebol (ou de 7 ou de 11) levam-me a crer que cada vez mais se deveria contemplar na escola o ensino do Futsal, uma vez que este apresenta características muito semelhantes ao Futebol e também por respeitar e conter os mesmos princípios fundamentais do jogo, quer ofensivamente quer defensivamente. Uma vez que a maioria das escolas tem um campo de Jogos Desportivos Colectivos, o que daria perfeitamente para leccionar o Futsal mantendo a sua essência. Para além do que o objectivo do jogo de Futebol e Futsal é o mesmo: o

golo, mantendo também as características dos dois jogos, jogo colectivo composto de acções técnicas e tácticas.

#### **4.2.2.3 Modelos de ensino**

Também neste tema existe um consenso em relação ao modelo de ensino para a modalidade Futebol. Os professores preconizam um ensino através do jogo, recorrendo a formas jogadas, jogos reduzidos (condicionados e/ou adaptados), uma aprendizagem facilitadora e de crescente dificuldade. Penso que o modelo inerente a todas as respostas se reporta ao ensino de jogos para a compreensão (Bunker e Thorpe, 1982; Kirk e Macphail, 2002).

Há um consenso no que se refere ao modelo de ensino, que este deve ser desenvolvido partindo de situações mais simples para mais complexas e difíceis e que se deve privilegiar os jogos reduzidos, pois através destes conseguem-se desenvolver as competências do jogo formal.

#### **4.2.2.4 Diferentes níveis de alunos**

Os professores revelam preocupação em diferenciar os alunos por níveis, criando objectivos adequados e atingíveis para esses alunos, regra geral trabalhando os mesmos conteúdos e incorporando um carácter motivador para os alunos.

As estratégias encontradas pelos professores para tentarem minimizar as diferenças de níveis foram: desde alterarem as regras e espaços de jogos, condicionando os alunos mais habilidosos e desenvolvidos do ponto de vista técnico-táctico de forma às regras beneficiarem os “menos” habilidosos, e atribuindo a função aos “mais” habilidosos de cooperar e ajudar os colegas. Por outro lado, quando não separam os alunos por níveis, juntam todos os alunos e constituem equipas equilibradas, sendo que o objectivo é integrar os alunos “menos” habilidosos nas actividades com outros alunos, sem que qualquer um dos níveis se sinta mais ou menos discriminado e desmotivado.

Através da resposta dada pelo professor **P4**, pode-se perceber que em determinadas aulas opta pelo modelo de ensino de educação desportiva, criando

equipas homogéneas, integrando os alunos com mais dificuldades, e realizando jogos entre todas as equipas.

#### **4.2.2.5 Questões de género**

A conclusão a que se chega nesta questão é que nem todos os professores estão de acordo quanto à criação de exercícios diferentes por género. Para a maioria dos professores: P1, P2, P4 e P5, os exercícios devem ser diferentes por natureza de nível e não de género; para o professor P3, diferentes exercícios devem ser aplicados de acordo com o género e não devido ao nível. De acordo com Ferraz (2002), citando Hutchinson, (1995), os alunos quando chegam à aula de Educação Física já têm bem definidas as suas ideias acerca do nível das suas habilidades e o do sexo oposto, como tal cabe ao professor/a proporcionar melhores hipóteses de aprendizagens, desenvolver a auto-estima e auto-confiança para os dois sexos, contribuindo desta forma para que os estereótipos de género se dissipem. Quando o P2 afirma: “É facilmente observável que a capacidade técnica individual de algumas raparigas é igual ou por vezes superior a grande maioria dos rapazes...”, na verdade, mesmo que isto se verifique as raparigas não-de ser sempre estereotipadas como “arrapazadas”.

As respostas levam-me a crer que seguindo este tipo de estratégias, metodologias e modelos de ensino, a discriminação de género tenda a diminuir nas aulas de educação física, mas por outro lado faz-me pensar até que ponto isto é generalizado a todo o contexto escolar e não a uma parte que foi alvo de estudo.

Pessoalmente não acredito que muitos professores apliquem o modelo de escola coeducativa, onde o respeito pelas questões de género é colocado em prática. Tal como defende Ferraz (2002), a Educação Física transfigura-se, passando de uma óptica de segregação para um óptica coeducativa, sem nunca se ter feito uma reflexão sobre as consequências desse facto, sobre as suas implicações, assim como da sua operacionalização. Ferraz, citando Chepyator-Thomson e Ennis (1997), afirma que mesmo estando previsto pela lei que a Escola seja coeducativa, os professores não desenvolvem ainda estratégias para compensar efectivamente a construção social e cultural dos padrões de género.



## 5. Considerações Finais

Começando por fazer uma conclusão mais generalizada, penso que “impõem-se” como necessidade, a curto prazo, a alteração do currículo para a modalidade de Futebol. A razão que me leva a dizer curto prazo deve-se ao facto de as escolas não possuírem condições espaciais, ou seja, são poucas as escolas que têm campos de Futebol e só nestes casos se pode chegar ao jogo formal. Contudo não implica que o Futebol não possa ser leccionado nas escolas, pelo contrário, através de jogos reduzidos consegue-se desenvolver e trabalhar os princípios fundamentais da modalidade.

Tendo em conta que através deste estudo pode ser verificado que alguns dos professores inquiridos não leccionaram Futebol, isto é, não desenvolveram os conteúdos previstos no currículo, alguns deles mencionaram mesmo que “dão uma bola aos alunos e estes jogam”. Este facto leva-me a crer que a necessidade de alterar o currículo no sentido de substituir o Futebol pelo Futsal revela ser, perante as condições das escolas, uma solução. Ainda que as modalidades possam ter as regras de jogo um pouco diferentes e que em termos fisiológicos seja também diferente, na verdade o que acontece na escola é que de acordo com o espaço disponível para leccionar Futebol os professores leccionam Futsal. O Futsal pelas suas características, na minha opinião adequa-se mais à escola, uma vez que a maioria delas tem quer o pavilhão quer campos exteriores com as medidas dos campos de Futsal, o que permite que o jogo possa ser, sempre que possível e de acordo com a aprendizagem e nível dos alunos, a campo inteiro – jogo formal.

Mesmo alguns professores terem referido o facto de não leccionarem Futebol devido à falta de espaço e condições, pela experiência do EP fui-me apercebendo que no fundo esta é muitas vezes uma “desculpa” para os professores não leccionarem a modalidade propriamente dita e restringirem-se apenas ao jogo durante toda uma UD, contudo sem abordarem e desenvolverem conteúdos definidos no currículo. Deste modo, o “não ensinar” parece-me mais como falta de competência e vontade do que pela falta de condições. Pois um professor competente de acordo com as condições

existentes e material adequa os objectivos de aprendizagem e modifica as regras, equipamentos e materiais. Mesmo não havendo campo de Futebol, a essência e os fundamentos deste podem ser abordados em jogos reduzidos, as regras, visto os espaços serem pequenos, podem ser ajustadas para as regras de Futsal. Assim, pessoalmente considero que o ensino de Futebol na escola passa pela competência, atitude e vontade do professor em leccionar a modalidade.

Quanto às questões de criar diferentes grupos de trabalho quando se tem uma turma muito heterogénea, com diferentes níveis de alunos, e quando se tem uma turma com muitos indivíduos do sexo feminino obteve respostas opostas. Para a maioria dos professores a criação de grupos deve ser feita de acordo com o nível dos alunos e não pelas questões de género. Pois pelo que os professores relataram algumas raparigas jogam melhor, ou tem melhor habilidade técnico-tácticas do que os rapazes. É possível que haja raparigas a jogarem melhor do que rapazes, mas na maioria elas não gostam da modalidade. Penso que é aqui que entra o papel fundamental do/a professor/a, pois o que acontece na verdade é que as raparigas não gostam da modalidade por os rapazes não jogarem com elas, por não lhes passarem a bola, até tirando-lhes a bola dos pés. Assim, o/a professor/a deve criar grupos e desta forma diminuir ou evitar a aversão que normalmente as raparigas têm ao Futebol.

Espero e desejo como futura profissional e como praticante da modalidade, que num futuro próximo possa contribuir para um melhor ensino do Futebol na escola e que até lá o Futsal já faça parte do currículo, como modalidade que corresponde e se ajusta à maioria das escolas do País.

## 5.1. Perspectivas para o Futuro

Como sugestão para o aprofundamento deste estudo, penso que seria ideal alargar a amostra a um grupo maior de professores; assim como aplicar o estudo noutras escolas, não centrar o alvo de estudo apenas a uma escola. Seria também interessante filmar as aulas e penso que seria um instrumento valioso para a recolha de outro tipo de informação. A criação e aplicação de um inquérito aos alunos poderá sugerir respostas para determinados comportamentos durante a leccionação da modalidade de Futebol, e fazer-nos perceber o ponto de vista dos discentes.

## 6. Conclusão do Relatório

Chegado ao fim do estágio percebi que podia ter feito mais e melhor, não querendo dizer com isto que mudaria algo, pelo contrário, sinto-me bastante satisfeita com o trabalho desenvolvido. Contudo, sinto-me um pouco frustrada por saber que podia ter alcançado um nível superior, que podia ter sido melhor caso tivesse dedicado todo o meu tempo exclusivamente ao estágio. Agora entendo a preocupação e chamada de atenção do Professor Doutor Amândio Graça, quando no início do ano lectivo nos interpelou para a necessidade de nos empenharmos unicamente no estágio e não realizarmos outras actividades/trabalhos paralelamente.

O que o estágio me proporcionou foi muito mais do que leccionar uma turma durante um ano lectivo, permitiu superar-me em muitas situações, tornar-me mais paciente em relação aos resultados e perceber que não há ganhos imediatos; fez-me perceber que sou eu que tenho de procurar soluções e essa procura é que me permitiu em muitas situações resolver problemas. Novas perspectivas, posturas, atitudes, entre outras, foram aprendidas ao longo do estágio.

Ao contrário dos meus receios, esta foi uma experiência muito positiva, muito enriquecedora, muito trabalhosa mas bastante compensadora, saber que contribuímos para aprendizagens e educação de outros indivíduos é um sentimento gratificante.

A importância da formação académica é fundamental, sem ela o estágio não tem bases nem seria possível, e como tal todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo dos quatro anos de formação revelaram ser cruciais.

Tentei sempre que as minhas escolhas fossem racionais e simples, tal como afirma Januário (1996) “o ser humano tende a centrar-se em regras de escolha simples...”. Segundo este autor, estas escolhas ou tomadas de decisões por mais simples que possam ser têm de incorporar estratégias, têm de antecipar situações que emergem durante o processo de ensino, têm de formular alternativas e resoluções de problemas. Tentei e preocupei-me sempre que as aulas fossem o mais educativas possíveis, não só ensinar conhecimentos, habilidades e capacidades inerentes à Educação Física, mas também contribuir para que aula se ligue à vida, para que as

potencialidades do conteúdo da aula sejam utilizadas para a educação de qualidades da personalidade de cada (Bento 1987).

Esta experiência permitiu-me assumir o papel de professora, sentir na “pele” o que é ser professora, e aprender a como sê-lo. Mais do que tudo, fez-me chegar a uma conclusão à qual já tinha chegado antes: que o que quero mesmo no futuro é ser docente, ensinar, contribuir com os meus conhecimentos para ajudar eticamente, desportivamente, moralmente e culturalmente crianças e jovens.

Sei que ainda tenho um longo “caminho” a percorrer para me tornar numa professora experiente, competente, mais eficaz, etc. Mas este digamos que já foi o arranque para um futuro, que espero eu, cheio de trabalho, serviu como experiência como docente, e reforçou a minha motivação para continuar a fazer o que sempre desejei.

## Bibliografia

Alarcão & Tavares (1987). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Livraria Almedina, Coimbra 1987.

Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão.

Aires, L. (2009). Níveis de actividade física, aptidão física e excesso de peso/obesidade em crianças e adolescentes.

Bento, J., (1986). Didáctica da Educação Física.

Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Horizonte da cultura física. Livros Horizonte.

Bento, J. (1989). Para uma formação Desportivo-Corporal na Escola. Livros Horizonte.

Bento, J., (1993). A Ciência do Desporto. A Cultura e o Homem.

Bento, J. e Lebre, E., (2004). Professor de Educação Física, ofícios da profissão.

Bento, J., Petersen, R., Tani, G., (2006). Pedagogia do Desporto.

Botelho, P. (1997). A Criança, a Escola e a Educação Física. Câmara Municipal de Oeiras.

Campos, M. (1998). O Entendimento da Prática de Ensino na Formação do Professor de Educação Física: a reflexão ação em foco. Deporte e Humanismo en Clave de Futuro. VI congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa. VII congreso Galego de Educación Física.

Carvalhido, C. (2002). Organização de Eventos Desportivos. Dissertação de Mestrado. FCDEF, Universidade do Porto.

- Carvalho, Y. e Rubio, K., (2001). Educação Física e Ciências Humanas.
- Costa, A. (1992). Desporto e análise social. Separata da revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Sociologia, I série, Vol. II, 1992.
- D'Hainaut, L. (1977). Educação – dos fins aos objectivos. Livraria Almedina. Coimbra 1980.
- Dewey, J. (1902). The School and Society. The child and the Curriculum.
- Ennis, D. (1996). Applying Research to Enhance Instruction.
- Estrela, A (1986). Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de Professores. 2ª Edição. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferraz, G. (2002). Questões de género na aula de Educação Física. Representações de alunas e de alunos do 9º ano da Escola Básica do 2º, 3º Ciclos de Santiago. Dissertação de Mestrado. FCDEF, Universidade do Porto.
- Kunze, A. (1987). Futebol. Editorial Estampa Lisboa.
- Lopes & Nery (1980). Futebol Escolar. Apoio documental.
- Matos, Z. (1991). Questões do conhecimento na formação inicial do professor de educação física. As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva. Desporto na Escola. Desporto de Reeducação Reabilitação. Actas do II congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva no Espaço da Língua Portuguesa, realizado na Universidade do Porto nos dias 30 e 31 de Janeiro e 1 e 2 de Fevereiro de 1991.
- Metzler, M. (1952). Instructional Models for Physical Education.
- Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning. Second edition.
- Rosales, C., (1992). Avaliar é Reflectir sobre o Ensino. Edições ASA. Coleção Práticas Pedagógicas.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco Jossey Bass.

Stephen, J. (1996). *Student Learning in Physical Education*.

Silva, J.,(2009). *Elementos para a compreensão da educação estética pelo desporto na escola - A perspectiva de docentes de pedagogia do desporto do ensino superior em Portugal*. Dissertação de Mestrado. FCDEF, Universidade do Porto.

Teixeira, J. (2009). *Ensino e aprendizagem do jogo nas escolas de futebol. Em busca de um entendimento*. Dissertação de Mestrado. FCDEF, Universidade do Porto.

Tenroller, C. (2004). *Futsal: ensino e pratica*. Editora da Ulbra.

Vickers, J. (1945). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*.





## Entrevista aos Professores Observados



Este questionário foi desenvolvido por um Pedro Silva e Sónia Coelho, alunos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito da realização de uma investigação sobre o estado actual do Futebol na Escola.

O Grupo de Trabalho agradece desde já a sua disponibilidade para responder a este questionário, aplicável a Professores de Educação Física, desde já assegurando o anonimato do/a respondente.

1. De que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física na sua escola? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Quando desenvolve a planificação para as suas turmas qual a importância que atribui à leccionação do Futebol? Perante a importância, ou não, dada, justifique o porquê dessa atribuição?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Em que modelo(s) se baseia para o ensino do Futebol na escola? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Quando tem níveis diferentes na turma que estratégias utiliza? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Em que medida entende adequado que nas suas aulas de Futebol os exercícios devam ser diferentes para os rapazes e para as raparigas? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---



## Entrevista aos Professores Observados



Este questionário foi desenvolvido por um Pedro Silva e Sónia Coelho, alunos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito da realização de uma investigação sobre o estado actual do Futebol na Escola.

O Grupo de Trabalho agradece desde já a sua disponibilidade para responder a este questionário, aplicável a Professores de Educação Física, desde já assegurando o anonimato do/a respondente.

- 1. De que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física na sua escola? Justifique a sua resposta.**

A modalidade de Futebol/Futsal, está contemplada como modalidade nuclear no 8º, 10º, 11º e 12º ano e como facultativa no 7º e 9º ano de escolaridade.

- 2. Quando desenvolve a planificação para as suas turmas qual a importância que atribui à leccionação do Futebol? Perante a importância, ou não, dada, justifique o porquê dessa atribuição?**

Dou a mesma importância dada aos restantes JDC é às restantes modalidades previstas no currículo. A justificação assenta na distribuição equitativa da carga horária, dependendo do nível dos alunos poder-se-á dar mais ou menos ênfase a um ou outro conteúdo.

- 3. Em que modelo(s) se baseia para o ensino do Futebol na escola? Justifique a sua resposta.**

Do fácil para o difícil, com formas jogadas, quer na técnica, quer na tática. Tentar integrar nos exercícios o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas.

- 4. Quando tem níveis diferentes na turma que estratégias utiliza? Justifique a sua resposta.**

Tento trabalhar os mesmos conteúdos com graus diferentes de dificuldade e de encontro ao nível do(s) aluno(s).

- 5. Em que medida entende adequado que nas suas aulas de Futebol os exercícios devam ser diferentes para os rapazes e para as raparigas? Justifique a sua resposta.**

No ensino do Futebol/Futsal, como das restantes modalidades, deve-se ter em conta não o género mas sim o nível em que se encontra o(s) aluno(s).



## Entrevista aos Professores Observados



Este questionário foi desenvolvido por um Pedro Silva e Sónia Coelho, alunos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito da realização de uma investigação sobre o estado actual do Futebol na Escola.

O Grupo de Trabalho agradece desde já a sua disponibilidade para responder a este questionário, aplicável a Professores de Educação Física, desde já assegurando o anonimato do/a respondente.

- 1. De que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física na sua escola? Justifique a sua resposta.**

A modalidade de futebol está inserida nas Modalidades Desportivas Colectivas. É uma modalidade abordada em todos os anos de escolaridade desde o sétimo ao décimo segundo ano.

- 2. Quando desenvolve a planificação para as suas turmas qual a importância que atribui à leccionação do Futebol? Perante a importância, ou não, dada, justifique o porquê dessa atribuição?**

A importância didáctico-metodológica que atribuo á modalidade de futebol na planificação anual das minhas turmas é reduzida, visto que geralmente as escolas não possuem as condições ideais em termos de espaço e material para o ensino de futebol.

- 3. Em que modelo(s) se baseia para o ensino do Futebol na escola? Justifique a sua resposta.**

Baseio-me numa aprendizagem linear, facilitadora e motivadora de forma que os alunos alcancem o sucesso num ambiente divertido e saudável. Exercícios de técnica individual procurando a cooperação entre alunos com o sucesso colectivo e exercícios de tática colectiva, em jogos reduzidos, onde põe em prática todos os exercícios técnicos individuais apreendidos anteriormente. No final, procuro o jogo formal para viverem a realidade.

- 4. Quando tem níveis diferentes na turma que estratégias utiliza? Justifique a sua resposta.**

Quando possuo diferentes níveis numa turma procuro que cada nível trabalhe de forma a atingir os objectivos propostos inicialmente de um modo positivo e motivador, passando sempre do exercício mais fácil para o mais difícil, procurando o êxito.

- 5. Em que medida entende adequado que nas suas aulas de Futebol os exercícios devam ser diferentes para os rapazes e para as raparigas? Justifique a sua resposta.**

Não acho que seja adequado que os exercícios sejam diferentes para os rapazes e para as raparigas. Os exercícios devem ser diferentes por nível e não por sexo.



## Entrevista aos Professores Observados



Este questionário foi desenvolvido por um Pedro Silva e Sónia Coelho, alunos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito da realização de uma investigação sobre o estado actual do Futebol na Escola.

O Grupo de Trabalho agradece desde já a sua disponibilidade para responder a este questionário, aplicável a Professores de Educação Física, desde já assegurando o anonimato do/a respondente.

1. De que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física na sua escola? Justifique a sua resposta.

É apresentada como modalidade facultativa.

2. Quando desenvolve a planificação para as suas turmas qual a importância que atribui à leccionação do Futebol? Perante a importância, ou não, dada, justifique o porquê dessa atribuição?

É a modalidade a que atribuo menor número de tempos lectivos, uma vez que existe uma enorme heterogeneidade no nível de desempenho dos alunos, já que estes apresentam prazer na prática do futebol, que se situa em pólos diria que opostos, com, normalmente os rapazes a gostarem muito e as raparigas nada, o que leva a que os primeiros procurem praticar a modalidade sempre que podem e as raparigas nunca.

3. Em que modelo(s) se baseia para o ensino do Futebol na escola? Justifique a sua resposta.

4. Quando tem níveis diferentes na turma que estratégias utiliza? Justifique a sua resposta.

Limito-me a dividir a turma, agrupando os alunos de forma a obter grupos homogéneos.

5. Em que medida entende adequado que nas suas aulas de Futebol os exercícios devam ser diferentes para os rapazes e para as raparigas? Justifique a sua resposta.

Entendo adequada a aplicação de exercícios diferentes, uma vez que dado o enorme fosso entre um grupo e outro, o que é desafiante para as raparigas, pode não ser para os rapazes e o que se revela desafiante para os rapazes pode ser tão difícil para as raparigas que estas se desmotivem.



## Entrevista aos Professores Observados



Este questionário foi desenvolvido por um Pedro Silva e Sónia Coelho, alunos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito da realização de uma investigação sobre o estado actual do Futebol na Escola.

O Grupo de Trabalho agradece desde já a sua disponibilidade para responder a este questionário, aplicável a Professores de Educação Física, desde já assegurando o anonimato do/a respondente.

**1. De que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física na sua escola? Justifique a sua resposta.**

Em termos de número de aulas atribuo à unidade de Futebol, sensivelmente a mesma carga horária das restantes modalidades colectivas. Contudo, tento sempre que possível abordar esta modalidade no 3º período, na medida que o Futebol representa geralmente por si só, uma grande fonte de motivação para os alunos, que por sua vez se encontram nesta fase do ano lectivo bastante “desgastados”. Também as condições climáticas me parecem mais favoráveis nesta fase do ano, tendo em conta que é das modalidades que apresenta maiores riscos de lesões para os seus praticantes. Desta forma, logo na primeira aula do ano informo os alunos das unidades didácticas a serem leccionadas, esclarecendo que o Futebol será apenas abordado nesse mesmo período. Pretendo assim evitar durante as restantes aulas “solicitações desnecessárias e maior concentração nas restantes actividades propostas.

**2. Quando desenvolve a planificação para as suas turmas qual a importância que atribui à leccionação do Futebol? Perante a importância, ou não, dada, justifique o porquê dessa atribuição?**

A importância por mim atribuída à modalidade de Futebol é idêntica às restantes unidades didácticas. Tendo como ponto inicial uma aula de Avaliação Diagnóstica, observo o(s) níveis existentes na turma, na minha opinião, indispensável para a preparação da unidade didáctica. Identificados os conteúdos a abordar bem como a possibilidade de repartir a turma por níveis, levo a cabo uma sequência metodológica onde vou abordar a modalidade privilegiando sempre que possível as formas de jogo competitivas.

**3. Em que modelo(s) se baseia para o ensino do Futebol na escola? Justifique a sua resposta.**

Abordo preferencialmente os conteúdos através de situações de jogo competitivas, privilegiando os jogos reduzidos e condicionados e/ou adaptados. Desta forma, pretendo alcançar uma maior motivação por parte dos alunos, tornando assim mais fácil a obtenção de um maior empenho perante as tarefas propostas e o seu consequente êxito no processo de ensino aprendizagem.

**4. Quando tem níveis diferentes na turma que estratégias utiliza? Justifique a sua resposta.**

Trabalhando sempre que possível em sistema de jogos reduzidos, atribuo condicionantes e adaptações aos alunos, tentando assim adquirir condições de maior igualdade. Por ex: Sempre que um aluno nível inferior pisa a bola durante um jogo, apenas um outro de nível idêntico lhe pode "roubar" a bola; sempre que um aluno de nível inferior marca um golo, vale por dois.

Em geral é na minha opinião uma estratégia válida, alcançando boa aceitação por parte dos alunos e originando uma maior competitividade nas aulas. É diferente motivar os alunos numa situação em que está envolvida toda a turma, realizando jogos contra uma série de outras equipas, de uma situação em que apenas parte da turma participa, encontrando-se os mesmos quase que obrigados a jogar sempre contra os mesmos adversários.

**5. Em que medida entende adequado que nas suas aulas de Futebol os exercícios devam ser diferentes para os rapazes e para as raparigas? Justifique a sua resposta.**

É uma situação que apenas defendo, quando a diferença entre níveis seja significativa ao ponto de constituir fonte de desmotivação para os alunos.

Geralmente através da imposição de condicionantes / adaptações consigo ter numa mesma situação de jogo reduzido, dois níveis de alunos a trabalhar em simultâneo. Uns com o objectivo por exemplo de trabalharem conteúdos como passe / recepção e condução de bola e outro onde já vou insistir com maior ênfase a nível dos princípios de jogo como a marcação individual, criação de linhas de passe e ocupação racional do espaço.



## Entrevista aos Professores Observados



Este questionário foi desenvolvido por um Pedro Silva e Sónia Coelho, alunos do 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito da realização de uma investigação sobre o estado actual do Futebol na Escola.

O Grupo de Trabalho agradece desde já a sua disponibilidade para responder a este questionário, aplicável a Professores de Educação Física, desde já assegurando o anonimato do/a respondente.

- 1. De que forma é contemplada a modalidade de Futebol na planificação anual de Educação Física na sua escola? Justifique a sua resposta.**

O futebol considerado da mesma forma que outras modalidades. No planeamento do grupo, para cada ano de ensino, em função dos programas curriculares, são definidas modalidades nucleares e facultativas. O futebol para alguns anos de ensino é nuclear noutros é facultativo. Depois, o planeamento que cada professor faz para as suas turmas pode ou não respeitar essas directrizes.

- 2. Quando desenvolve a planificação para as suas turmas qual a importância que atribui à leccionação do Futebol? Perante a importância, ou não, dada, justifique o porquê dessa atribuição?**

Na planificação tenho em atenção o ano de ensino e se o futebol é nuclear ou não. Sendo nuclear, dou a mesma atenção que as outras act. Nucleares, dispondo de mais aulas para essas act.

- 3. Em que modelo(s) se baseia para o ensino do Futebol na escola? Justifique a sua resposta.**

O modelo central em que me baseio é o ensino pelo jogo. Procuo também ter uma abordagem sistémica, nos JDC, referindo os pontos comuns do bask, fut e andebol, sempre pela vertente jogada. Esta é, na minha opinião, a abordagem mais motivadora para os alunos, que torna as suas aprendizagens mais efectivas, lhes permite ter a noção do jogo de futebol, and. Ou bask. Ter a noção do todo e não apenas das partes...do passe, do remate, da finta... mas do seu uso no contexto, do quando usar cada coisa...

- 4. Quando tem níveis diferentes na turma que estratégias utiliza? Justifique a sua resposta.**

Duas formas: na maior parte das aulas separo pelos seus níveis, possivelmente com tarefas mais ou menos distintas em função das diferenças de nível, perspectivando objectivos diferentes; penso que permite maiores evoluções aos alunos, todos os alunos podem evoluir e ter tarefas adequadas ao seu desempenho, não causando desmotivação e desinteresse. Em algumas aulas, misturo todos os níveis, normalmente usando um sistema de torneios, em que os mais "fortes" ficam distribuídos e responsáveis pela colaboração e ajuda dos mais "fracos". Esta situação permite aos alunos com mais dificuldades experimentarem um nível de jogo melhor e com ajuda, conseguindo por isso maior sensação de realização e sucesso, e aos mais fortes a trabalham mais a noção de colaboração e espírito de equipa.

5. Em que medida entende adequado que nas suas aulas de Futebol os exercícios devam ser diferentes para os rapazes e para as raparigas? Justifique a sua resposta.

Em minha opinião não tem tanto a ver com sexos mas com níveis de desempenho. Por vezes tenho raparigas que jogam com os rapazes ou vice-versa em função do seu nível. Normalmente o nível das meninas é mais baixo e o dos rapazes melhor. Na maior parte das vezes os exercícios são os mesmos, mas os objectivos que tenho para eles é que diferem. As informações que passo a uns e outros são diferentes, procurando atingir o objectivo que defini. O exercício normalmente é o mesmo.

