

Desafios da profissão docente: da conceção à realidade

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto

Juliana Esteves Santos

Porto, outubro de 2015

Ficha de Catalogação

Santos, J. (2015): Desafios da profissão docente: da conceção à realidade - *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; ENSINO-APRENDIZAGEM; TREINO FUNCIONAL .

AGRADECIMENTOS

A realidade deste relatório de estágio contou com o apoio de inúmeras pessoas sem as quais esta caminhada teria sido mais difícil.

Aos meus professores com especial destaque:

À **professora Zélia**, minha orientadora, pelo apoio constante e transmissão de conhecimentos.

À **professora Manuela**, por incentivar debates de ideias e me ter permitido acompanhar a sua turma.

Ao professor **Garganta** pela disponibilidade e partilha de conhecimentos que me acompanham até hoje.

Aos meus **Pais**, por me terem incentivado a prosseguir com os estudos e acarretarem com todas as despesas.

À minha **irmã Francisca**, pelos momentos de descontração e diálogos estimulantes.

Aos meus amigos e colegas com especial destaque:

Ao **núcleo de estágio** da escola cooperante, por todas as partilhas, pelas horas dedicadas em grupo.

À **Maria**, por caminhar ao meu lado ao longo deste ano letivo e exigir em cada momento sempre mais de mim.

À **Sarinha** por ter sido um exemplo de altruísmo e boa disposição.

À **Mary** pelos 5 anos de amizade e companheirismo durante o nosso percurso académico.

À **Inês** por me ter motivado a ultrapassar os obstáculos.

Às **minhas meninas e aos seus apêndices**, por me levarem na má vida desde que me conheço e nunca me virarem as costas perante o meu mau feitio.

Especialmente à **Sarita** que é um exemplo de sucesso e persistência, completando algumas das áreas que me são mais débeis.

À **Desportuna** por ser o meu desafogo nos momentos de tenção.

Aos meus **amigos**, aqueles que me dizem sempre a verdade e que permanecem até hoje na minha vida, mesmo que às vezes um pouco afastados, por todas as aprendizagens e momentos partilhados: Verinha, Tânia, Ritinha, Padri, Madri, Neti, Fafa, Serrinha, Loirinho... Têm um lugar especial.

Obrigada a todos!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
LISTA DE SÍMBOLOS	XIX
1. INTRODUÇÃO	2
2. DIMENSÃO PESSOAL	5
2.1. Reflexão autobiográfica	7
2.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio	8
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	11
3.1. A Educação Física como disciplina integrante do currículo	13
3.2. A Escola como instituição	14
3.4. A Turma	16
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	23
4.1. Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem	24
4.1.1. Conceção e Planeamento	24
4.1.2. Realização	28
4.1.2.1. À descoberta do ensino das diferentes modalidades	28
4.1.2.1.1- Andebol	30
4.1.2.1.2. Voleibol	32
4.1.2.1.3. Ginástica e Salto em Altura	33
4.1.2.1.4. Badminton	34
4.1.2.1.5. Aptidão Física	35
4.1.2.2. Quatro categorias didáticas: Instrução, Disciplina, Gestão e Clima	36
4.1.3. Avaliação	40
4.1.3.1. Avaliação Diagnóstica	40
4.1.3.2. Avaliação Formativa	41
4.1.3.3. Avaliação Sumativa	41
4.2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	42
4.2.1. Reuniões	42
4.2.2. Diretor de turma	44

4.2.3. Desporto escolar	47
4.2.4. Atividades	49
4.2.4.1. Corta Mato	49
4.2.4.2. Fit Challenge	51
4.2.4.2.1. Conceção e Planeamento	52
4.2.4.2.2. Realização	57
4.2.4.2.3. Avaliação	61
4.3. Desenvolvimento Profissional	65
4.3.1. Uma experiência noutra ciclo de ensino	65
4.3.2. Treino Funcional	68
5. ESTUDO 71 Treino Funcional na Escola: Influência do sexo e da prática desportiva no desempenho dos alunos	73
5.1. Objetivo	73
5.2. Enquadramento	73
5.2.1. A Aptidão Física nas aulas de Educação Física	73
5.2.2. Treino Funcional	75
5.3. Metodologia	77
5.3.1. Amostra	77
5.3.2. Implementação do Programa	77
5.3.2.1. Bateria de testes FITSCHOOL	78
5.3.2.2. Modelos de Avaliação	79
5.3.2.3. Material	79
5.3.3. Tratamento de dados	80
5.4. Resultados e Discussão	80
5.5. Conclusões	85
5.6. Referências Bibliográficas	86
6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	87
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
8. ANEXOS	XXII
Anexo I – Tabela de Avaliação sumativa Andebol	XXIII
Anexo III – Base de dados do Estudo	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exercícios da bateria de testes FITSCHOOL.....	78
Figura 2 - Teste em Circuito	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por sexo.....	17
Gráfico 2 - Distribuição da amostra em função da prática desportiva.	18
Gráfico 3 - Distribuição da amostra em função dos problemas de saúde.	18
Gráfico 4 - Distribuição da amostra em função da motivação para as aulas de EF.....	20
Gráfico 5 - Distribuição da amostra em função das modalidades preferidas. ..	20
Gráfico 6 - Objetivos da atividade	62
Gráfico 7 - Adequação do assunto ao conteúdo abordado	62
Gráfico 8 - Duração da atividade.....	62
Gráfico 9 - Recursos utilizados.....	62
Gráfico 10 - Apresentação de questões/ dúvidas.....	63
Gráfico 11 - Motivação inicial/ Expectativas	63
Gráfico 12 - Aquisição de novos conhecimentos.....	63
Gráfico 13 - Envolvimento na atividade	63
Gráfico 14 - Comportamento/Atitudes entre os diversos intervenientes.....	63
Gráfico 15 - Avaliação global da atividade	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de aulas lecionadas por período em cada modalidade	26
Tabela 2 - Horário do DE	49
Tabela 3 - As diferentes perspetivas do conceito de ApF	73
Tabela 4 - As diferentes perspetivas do conceito de TF	75
Tabela 5 - Caracterização da Amostra.....	77
Tabela 6 - Desempenho global dos alunos do sexo feminino e masculino	81
Tabela 7 - Comparação do desempenho global entre sexos	82
Tabela 8 - Influência da prática desportiva no desempenho em Testes Isolados	83
Tabela 9 - Influência da prática desportiva no desempenho em Circuito	84

RESUMO

O presente relatório de Estágio Profissional tem como principal objetivo a exposição e reflexão de todas as experiências vividas ao longo do ano letivo 2014/2015, como professora de Educação Física, na escola D. Dinis, organizada em dois núcleos. Tendo integrado o núcleo 1, o meu trabalho foi desenvolvido em parceria com duas estudantes estagiárias e sob constante orientação de duas docentes: Orientadora e Professora Cooperante. De forma a transmitir as minhas experiências de forma organizada e simples, decidi estruturar o relatório em vários pontos. O primeiro ponto, “Dimensão Pessoal”, abrange o meu percurso de vida e o que me fez chegar aqui, bem como as expectativas em relação ao estágio. O segundo ponto, “Enquadramento da Prática Profissional”, diz respeito ao contexto em que foi realizado o estágio profissional, passando pelo reconhecimento da disciplina de educação física, um enquadramento da escola e da turma. O ponto seguinte, “Realização da Prática Profissional”, espelha os principais momentos proporcionados pelo estágio numa visão descritiva e crítica. O quarto, “Estudo”, tem como tema “Treino Funcional na Escola”, procurando investigar a influência do sexo e da prática desportiva no desempenho dos alunos. Por fim é elaborada uma conclusão final, com o balanço de todas as experiências de estágio, bem como as projeções para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; ENSINO-APRENDIZAGEM; TREINO FUNCIONAL.

ABSTRACT

The main purpose of the following internship report is to expose and reflect on the experiences offered by the intership, as a Physical Education teacher, daring the academic year 2014/2015, at D. Dinis School, composed of two cores. Having joined the first core, my work was developed together with other two trainees, and under supervision of two teachers, my tutor and the cooperative teacher. To share my experiences in an organized and simple way, I decided to structure this report in several different points. The first point, "Personal Dimension", beyond the initial expectations, involves the entire journey that brought me here. The second point, "Professional Practice Framework", concerns the context in which the professional internship was carried out, going through the recognition of the discipline of physical education, a framework of the school and of the class. The next chapter, "Professional Practice Performance", reflects on the key moments provided by the internship with a descriptive and critical vision. The fourth, "The Study", called "Functional Training at School" aims at investigating the relation between gender and Sport practice within students. Finally, a concluding point with the main learnings and future resolutions is made.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER; TEACHING-LEARNING; FUNCTIONAL TRAINING.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC'S – Atividades de Enriquecimento Curricular

ApF – Aptidão Física

DE – Desporto Escolar

DL – Decreto-lei

DT – Diretor(a) de Turma

EE – Encarregados de educação

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GDEFD – Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto

PAA – Plano Anual de Atividades

PNEF- Programas Nacionais de Educação Física

RE – Relatório de Estágio

TF – Treino Funcional

TGfU – Teaching Games for Understanding (modelo de ensino dos jogos para a compreensão)

UC- Unidade Curricular

UT- Unidade Temática

LISTA DE SÍMBOLOS

σ – Desvio padrão

$\neq$ - Diferente

$\Leftrightarrow$ - Equivalente

$>$ - Maior

μ - Média

μ_d - Média da diferença

$<$ - Menor

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, enquadra-se na Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP), respeitante ao ano letivo 2014/2015, visando a obtenção do grau de mestre do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Indo de Freire (2001) e Nóvoa (1992), que enaltecem o valor do EP como primeira prática profissional em contexto real, este estágio permitiu-me por à prova todos os conhecimentos adquiridos e reconhecer os meus pontos fortes e fraquezas como futura docente de Educação Física (EF).

No que diz respeito à estrutura do Relatório de Estágio (RE), este está dividido em vários pontos “Dimensão Pessoal”, abrange o meu percurso de vida e o que me fez chegar aqui, bem como as expectativas em relação ao estágio. O segundo ponto, “Enquadramento da Prática Profissional”, diz respeito ao contexto em que foi realizado o estágio profissional, passando pelo reconhecimento da disciplina de educação física, um enquadramento da escola e da turma. O ponto seguinte, “Realização da Prática Profissional”, espelha os principais momentos proporcionados pelo estágio numa visão descritiva e crítica. O quarto, “Estudo”, tem como tema “Treino Funcional na Escola”, procurando investigar a influência do sexo e da prática desportiva no desempenho dos alunos. Por fim é elaborada uma conclusão final, com o balanço de todas as experiências de estágio, bem como as projeções para o futuro.

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1. Reflexão autobiográfica

A mente humana é um fenómeno complexo. Consequentemente, torna-se impossível conhecer as verdadeiras origens e motivações das escolhas do Homem. Sabe-se no entanto, que estas podem ser o resultado de fatores internos como a personalidade, e externos, como o ambiente ao qual o ser humano é exposto. Assim, o equilíbrio destes fatores determina os nossos rostos aptidões e escolhas.

Pessoalmente, nunca tive uma ideia exata da atividade profissional que gostaria de exercer. Contudo, sendo uma ativa por natureza, era-me evidente que a minha futura profissão tinha que envolver movimento, no verdadeiro sentido da palavra.

O meu primeiro contacto com o desporto aconteceu aos 5 anos de idade, quando a minha mãe me inscreveu na natação. Tendo praticado esta modalidade durante 5 anos, ganhei um carinho especial pelo desporto.

Outra experiência marcante foi a dança. Apesar de inicialmente não ter tido jeito para as atuações mais artísticas, rapidamente desenvolvi o espírito criativo e aprendi a controlar o meu corpo. Para além das atuações nas festas escolares as minhas aprendizagens no mundo da dança trouxeram-se excelentes resultados a nível regional.

Posteriormente decidi realizar o Curso Tecnológico de Desporto, que me permitiu adquirir competências de organizador de eventos Desportivos. Também tive a oportunidade de estagiar na Câmara Municipal da Trofa e nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S) numa Escola de Ensino Básico. Nesta última experiência acompanhei o trabalho de alguns professores o que me ajudou a entender a realidade da docência.

Apercebi-me que mesmo com instalações precárias é possível fazer grandes feitos. Existia apenas um pequeno espaço que frequentemente era partilhado com outro professor. Apesar disso era possível desenvolver grandes atividades e estimular os alunos.

Em todo o meu percurso, cruzei-me com vários professores que direta ou indiretamente me influenciaram. E, apesar da crescente desvalorização da profissão nos meios de comunicação social, não quis mudar de rumo.

Desta forma, e com o objetivo de um dia poder vir a ser professora de Educação Física, candidatei-me à FADEUP sabendo que era considerada a melhor do país nesta área de formação.

No final da licenciatura tive oportunidade de estagiar num ginásio onde fiz trabalho administrativo e trabalhei como instrutora. Porém senti, que a minha formação estava incompleta e por isso ingressei no mestrado.

Todas as minhas experiências académicas me fizeram evoluir como ser humano e como profissional. Tenho orgulho nas minhas escolhas espero ser um exemplo para os meus futuros alunos.

2.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio

Nas primeiras intervenções que tive como professora, senti que ensinar era algo que me satisfazia plenamente. Esta profissão fascinava-me por me dar oportunidade de criar relações interpessoais com os alunos e colegas, o que facilita a aprendizagem.

Sentia que podia ser “A professora”, no verdadeiro sentido da palavra que não ensina apenas modalidades isoladas; a professora que educa e tem nas suas mãos mentes “incompletas”, ainda em formação, que se tornarão pessoas extraordinárias se este for capaz de as ensinar a aprender, a conviver, a fazer e a ser¹; a professora que consegue cativar os seus alunos e incutir-lhes o gosto pela disciplina e pelo Desporto.

Entrei no estágio com o entusiasmo pois este ia por à prova os conhecimentos adquiridos testar as minhas capacidades e concretizar a minha escolha por esta

¹ Pilares da Educação (Delors, 2001)

profissão: os alunos, a aprendizagem, o ensino e todas as influências positivas que posso gerar em torno da atividade física e do desporto.

Pretendia também adquirir competência profissional, que segundo Matos (2014) engloba *“competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola”*.

Neste sentido, procurava tornar-me uma professora eficaz, elaborando as minhas aulas com um ambiente propício para aprendizagem e assegurando um bom funcionamento do sistema de gestão aliado a uma boa instrução e clima de socialização, a fim de conseguir que os meus alunos revelassem níveis de autonomia e responsabilidade para se manterem envolvidos nas tarefas da aula e cumprirem com o solicitado.

Parecia-me também essencial que os alunos se mantivessem motivados para a prática, acreditando que a sua satisfação nas aulas poderia traduzir-se em aprendizagens significativas ao longo do ano.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. A Educação Física como disciplina integrante do currículo

Segundo Graça (2015), existe uma legitimidade do valor educativo da Educação Física com a sua presença no currículo escolar, contribuindo para aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo e para o bem-estar pessoal e melhoria da sociedade. Rosado (2011), acrescenta, ainda, que a sua importância se evidencia não só no domínio físico, mas também no desenvolvimento pessoal, social e moral dos estudantes.

Perante isto, e tendo em consideração que é das poucas disciplinas que está presente em todos os anos de escolaridade, *“A Educação Física tem que ser encarada como uma disciplina relevante do currículo, que vai para além do físico, na qual o movimento e o desporto, enquanto matéria de ensino estão inerentes, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcada por normas, regras e concepções socioculturais (Bento, 1999).”* (Batista & Queirós, 2015, p. 35).

Tudo isto só se torna possível se o professor tomar alguns cuidados na preparação e gestão da aula, garantindo momentos de grande densidade motora e de aprendizagem e proporcionando práticas desportivas “carregadas” de “intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto.” (Batista & Queirós, 2015).

Foi esta “linha” de pensamento que fui tentando alcançar com o Estágio Profissional, mas nem sempre tive êxito. Ao nível do planeamento, penso que a intensão estava lá, mas por vezes os caminhos que optei necessitaram de reformulações contínuas no alcance do êxito. Numa fase inicial, a preocupação centrava-se no “eu” professor, enquanto tentava conhecer os alunos. À medida que fui conhecendo os alunos foi mais fácil proporcionar prazer enquanto que as aprendizagens aconteciam quase de forma inconsciente para os alunos. Aos poucos foram aprendendo as linhas do campo, as regras básicas, tomando conhecimento da modalidade sob a minha orientação.

3.2. A Escola como instituição

A Escola tem um papel determinante na formação de qualquer um dos alunos que passa por ela. A meu ver, esta formação vai muito além da transmissão de conhecimentos pois é também aqui que o ser humano aprende a relacionar-se com os outros e a “moldar” a sua personalidade (baseada em valores que a família, sociedade e escola defendem).

Então, mais do que ensinar, os professores têm também a função de contribuir para a educação de cada criança e jovem, tornando-os melhores alunos, melhores cidadãos, melhores pessoas. Deve-se, no entanto, salientar que este papel “educativo” é substancialmente assumido por agentes externos à escola (pais, familiares ou a própria cultura que cada um “respira”), mas como as crianças passam a maior parte do seu dia na escola, sendo também uma realidade que muitas delas não têm qualquer apoio em casa, toda a comunidade educativa deve assumir esta responsabilidade como sendo também sua.

De acordo com Picanço (2012, p. 16), é neste processo de socialização com as dimensões social (herança cultural é transmitida entre gerações através do trabalho de várias instituições) e individual (aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e valores) que a educação se “move”.

Neste sentido, e indo ao encontro do entendimento de Matos (2014, p. 173), a educação e a formação assumem-se como “processos fundamentais do Homem, para o ajudar a fundar-se como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo”, sendo “pela educação que cada um pode alargar as suas potencialidades, os seus limites e possibilidades de ser humano”.

Segundo Patrício (1990), é na escola que se reúnem condições para se cumprir o programa educativo formal considerado essencial pela família, comunidade e estado, tanto para o aperfeiçoamento pessoal das crianças e jovens como para a satisfação das necessidades de sobrevivência e desenvolvimento da própria família e da própria sociedade.

Portanto, em termos gerais, é possível assumir que a escola como “uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência”, cuja função passa pela preparação do indivíduo para a vida social (Schmidt, 2005).

Esta ideia é também reforçada no Decreto-Lei (DL) nº75/2008, onde a missão da escola é esclarecida como “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

Atendendo a estes princípios supracitados, a escola cooperante expressa, no seu Projeto de Intervenção (2014-2018)², um conjunto de finalidades educativas que explanam a sua intenção de dar continuidade à transmissão de conhecimentos, valores e atitudes: (1) desenvolver nos jovens o espírito de solidariedade, de compreensão, de capacidade de comunicação e de participação, preparando-os para a mudança sem perda dos valores essenciais; (2) educar para a liberdade, aprendendo a conviver no respeito mútuo, cumprindo as leis e adotando comportamentos responsáveis na utilização dos bens comuns e do meio ambiente; (3) educar para a responsabilidade e para a autonomia, cultivando o espírito crítico e criativo e (4) educar para o conhecimento, proporcionando a compreensão da informação, valorizando e difundindo o conhecimento para benefício social e humanitário, a favor da justiça, da paz e do entendimento humano.

3.3. A Escola Cooperante

O EP decorreu numa Escola Básica e Secundária pertencente a um concelho do distrito do Porto, sede de um agrupamento constituído por mais nove estabelecimentos de ensino.

Neste ano letivo houve obras de requalificação e, por isso, o acesso a algumas das instalações foi sendo interdito com o passar do tempo. No que diz respeito

² Documento elaborado pela diretora da escola aquando a sua candidatura ao cargo

às instalações desportivas, como foram as primeiras a serem melhoradas, encontram-se em excelentes condições, com a exceção dos espaços exteriores (pista de atletismo e campo de voleibol) que foram ocupados com os “contentores”.

No espaço interior, a escola possui um Pavilhão Gimnodesportivo que se pode subdividir em 3 espaços, possibilitando, assim, o decorrer de 3 aulas em simultâneo. Tem ainda uma sala específica onde é possível lecionar Ginástica, Atletismo (salto em altura) e Aptidão Física (ApF).

Ainda foi possível usufruir das instalações de um clube desportivo³, que pela sua proximidade à escola permitiu a existência de uma parceria. Este era composto por um pavilhão gimnodesportivo, uma piscina e courts de Ténis que podem ser utilizados por todas as turmas, consoante distribuição do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto (GDEFD) materializada num *roulement*. Este protocolo possibilita aos Professores de Educação Física uma pluralidade de matérias a abordar, que se pode traduzir numa maior riqueza motora por parte dos alunos.

3.4. A Turma

A distribuição das turmas decorreu ainda antes do início do ano letivo, após as estagiárias terem assistido às reuniões de Conselho de Turma das três turmas de 10º ano pertencentes à Professora Cooperante.

Nestas reuniões, apesar de serem dirigidas de forma diferente por cada um dos diretores de turma (DT), não foi possível recolher grandes informações relativamente aos alunos, uma vez que alguns dos processos de transferência estavam atrasados. Ficamos somente a conhecer os cursos em que os alunos estavam inscritos e um ou outro historial de repetentes ou de mudança de curso.

Após terem sido disponibilizados os horários das turmas, optei (de uma forma quase aleatória) pela turma do 10º D - a turma de Letras de Humanidades. Esta

³ Denominado de Ginásio Clube no presente documento.

era constituída por 29 alunos, dos quais 26 estavam inscritos na minha disciplina. Fiquei um pouco surpresa com esta situação, uma vez que guardava a recordação, dos meus tempos de estudante, de que a disciplina de Educação Física se encontrava no topo das preferências da maioria dos alunos, o que não se veio a verificar nesta turma.

No entanto este número nunca foi, de facto, muito certo. Ainda no primeiro período registaram-se três desistências (de um aluno já repetente; de um que mudou de turma e outro de escola), e no segundo houve uma “troca” de alunos (um mudou de escola e outro entrou nesta), ficando com um total de 23 alunos.

Estas incertezas não se observavam somente neste parâmetro. A assiduidade ou participação prática nas aulas de Educação Física foram um problema constante neste ano letivo, dificultando sobretudo o planeamento e avaliação (aprofundado mais à frente).



Gráfico 1 – Distribuição da amostra por sexo.

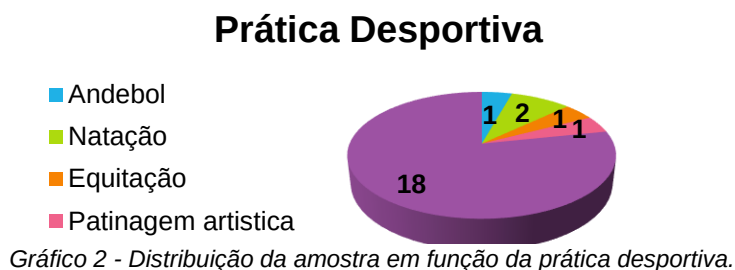
Analisando o gráfico 1, pode-se verificar um desequilíbrio acentuado entre rapazes e raparigas, dando a entender que não foi possível atender a um parâmetro pedagógico importante: respeitar a heterogeneidade dos jovens por sexo (artigo 17º do Despacho nº 5048-B/2013). Porém, como se trata de uma turma do ensino secundário, a sua

constituição, geralmente, apoia-se mais em parâmetros administrativos, uma vez que os alunos se inscrevem por área de estudos, não sendo possível garantir sempre este equilíbrio.

Desde o primeiro dia de aulas (incluindo a aula teórica) que esta turma demonstrou ser difícil de conquistar. Os alunos mostraram uma postura apática demonstrando resistência às regras de aula assumindo-se, desde logo, como um grande desafio.

Nesta primeira aula foi entregue uma ficha de caracterização individual por forma a recolher algumas informações essenciais de cada um dos alunos, contribuindo quer para o planeamento das aulas como para a concretização das mesmas.

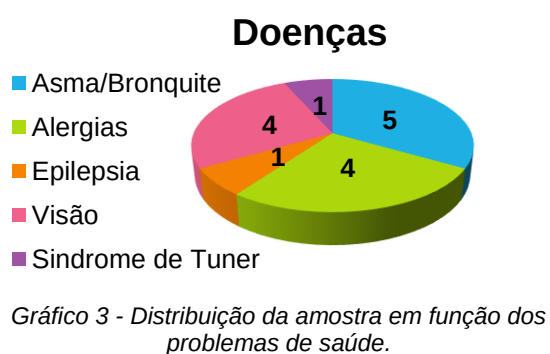
Da sua análise destaquei o facto de existirem muitos alunos ex-praticantes, apresentando justificações baseadas, maioritariamente, na falta de tempo.



Como se pode verificar no gráfico 2, o número de praticantes é extremamente reduzido e, como tal, senti necessidade de ir recordando os benefícios do desporto e da atividade física, de explorar com os alunos algumas formas de “combater” essa falta de tempo e de os aliciar à prática de qualquer modalidade presente no DE.

Com o avançar dos meses, algumas das alunas acabaram por integrar o grupo-equipa de ginástica do DE, por se inscreverem num ginásio ou, até, por procurar uma modalidade que contribuísse para melhorar o seu estado de saúde (ex: equitação e natação).

Os problemas de saúde apresentados por alguns alunos suscitaram também uma grande preocupação ao longo do ano, uma vez que todas elas influenciavam diretamente a prestação dos mesmos ou, até, limitavam a sua participação na aula:



1. Alergias – uma das alunas, devido a um grave problema de pele (pela atópica), era recorrente não participar ativamente nas aulas. Alguns fatores como o suor, o pó ou, até mesmo o magnésio usado para a

ginástica de aparelhos provocavam reações graves, tornando-se um situação difícil de contornar a nível prático. Nunca se podia contar com a participação desta aluno nas aulas, uma vez que as alergias eram provocadas por razões quase desconhecidas, pelo que foi necessário complementar as avaliações práticas com alguns trabalhos teóricos.

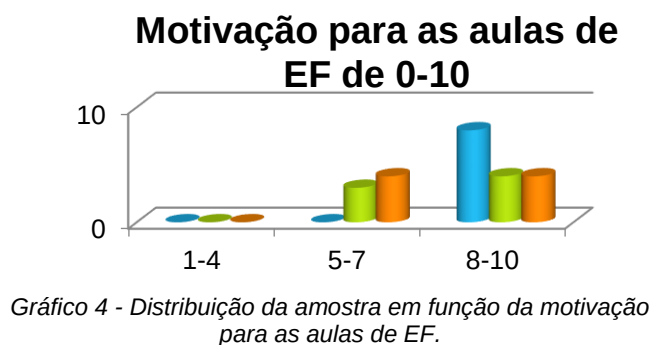
2. Síndrome de Turner – esta doença causa distúrbios no crescimento da criança/jovem, não tendo com isso grandes repercussões ao nível das capacidades físicas. Assim, as preocupações revelaram-se mais a nível das relações interpessoais e da autoestima da aluna, pois inicialmente era alvo de alguma discriminação por parte dos colegas. Quanto a estes fatores, a estratégia mais utilizada foi a do reconhecimento público, elogiando os seus progressos perante os colegas e reconhecendo sempre que as suas características físicas não eram uma limitação insuperável. Relativamente às exigências da disciplina, especialmente na modalidade de voleibol e de salto em altura, a sua estatura dificultava um pouco o seu processo de aprendizagem, contudo, o seu esforço e dedicação ajudaram a ultrapassar estes obstáculos.
3. Anomalia na anca – este caso trouxe preocupações um pouco diferentes. Esta condição não limitava a aluna de participar na aula com alguma normalidade, contudo, trazia permanentemente justificações do encarregado de educação para não fazer a aula. De facto, veio-se a verificar que as causas de dispensa se deviam mais a traumatismos causados pela “cura” (quedas nas aulas de equitação, às quais recorria como forma de tratamento), do que pela doença propriamente dita. Naturalmente que o número excessivo de dispensas requeria a adoção de novas estratégias de avaliação, nomeadamente a adoção dos trabalhos teóricos já mencionados anteriormente.

Para além dos problemas mencionados havia outros fatores que influenciavam o funcionamento das aulas, como o ambiente em casa ou até questões de autoestima.

De início foi-me um pouco difícil lidar com todos estes desafios, mas com o tempo acabei por conseguir atender a todas as particularidades, gerir com mais

facilidade a formação dos grupos e imprimir abordagens diferentes para cada caso, o que acabou por ajudar a modificar algumas atitudes insatisfatórias e, por vezes, até perturbadoras, em certas aulas.

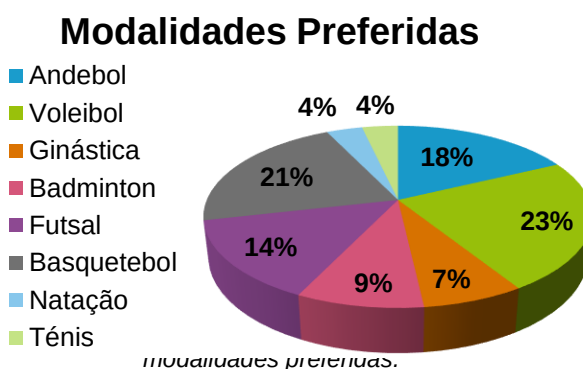
O ponto seguinte, referente à motivação para as aulas de EF (gráfico 4), apresentou alguns dados que não fizeram jus ao contexto real de aula. Apesar da grande maioria dos alunos ter identificado uma motivação



entre 7 e 10, na prática não o demonstravam, sendo difícil contornar a atitude apática e desinteressada que deram a conhecer desde a primeira aula teórica.

Passando às modalidades preferidas, o cenário permaneceu semelhante.

Apesar do leque extenso de preferências, na prática a motivação não era maior. De acordo com o gráfico 5, a modalidade de Voleibol é a preferida entre os alunos, estando esta presente no



plano curricular desta turma. No entanto, veio a revelar-se um desafio devido a alguma falta de bases técnicas e táticas indispensáveis à modalidade.

A par desta encontra-se o Basquetebol, e mesmo não sendo lecionada este ano, manteve-se sempre como uma possibilidade de reserva para uma possível aula. Na terceira escolha encontra-se o andebol, porém veio a verificar-se também como uma das modalidades que trouxe maiores dificuldades de compreensão e aprendizagem, uma vez que desconheciam o seu regulamento e a noção de espaço era quase inexistente.

Na base de tudo o que foi apresentado, concordo com Carvalhal (2008, p. 31) quando refere que “a diferença e a diversidade podem constituir seguramente um problema para a escola, para os educadores, para o sistema escolar, mas

constituem também uma oportunidade de enriquecimento dos contextos educativos”. Neste sentido, esta diversidade exigiu uma adaptação gradual ao longo do ano letivo numa procura incessante por dar a melhor resposta às necessidades apresentadas pelos alunos, tendo em conta que a turma se distribuía claramente por três níveis de desempenho distintos.

Ainda assim, o desafio que se coloca não é só para o docente. Também os alunos são “convidados” a integrar este processo de ensino, num espírito de colaboração entre alunos mais hábeis e os com mais dificuldades, ganhando um “novo olhar” sobre a disciplina e desenvolvendo capacidades de tolerância, autonomia e respeito. Então, esta diferença e diversidade não se constitui somente como um problema mas também como uma oportunidade de enriquecimento pessoal para cada um dos intervenientes neste processo tão complexo.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem

4.1.1. Conceção e Planeamento

Segundo Matos (2014), a disciplina de EF contribui para a formação integral do aluno, por ser a única que desenvolve competências através da ação corporal, e, como tal, a sua presença no currículo escolar desempenha um papel único e insubstituível na formação das crianças e jovens.

Contudo, deve-se ter em conta que “o ensino depende das decisões de planeamento previamente tomadas” (Bento, 2003, p. 70) e que “está direccionado para a realização de objectivos, para o alcance de resultados” (p. 181).

De acordo com as investigações específicas, os professores assumem a necessidade do planeamento por três motivos: a) assegurar que existe uma progressão de uma aula para a outra e que os professores estejam centrados na tarefa; b) reforçar a confiança e segurança do professor; c) as autoridades pedagógicas exigem uma planificação da atividade. (Stroot e Morton, 1989, cit. por Pereira et al., 2009)

Neste sentido, esta tarefa assumiu grande importância no meu estágio, indo ao encontro do entendimento de Bento (2003) quando encara o planeamento, a realização, a análise e a avaliação como tarefas centrais do professor no ensino da Educação Física.

Antes de mais, foi preciso tomar consciência de que quanto maior o investimento no planeamento e preparação do ensino, maior a sua qualidade e, consequentemente, facilidade em atingir os objetivos propostos

Assim, antes das aulas começarem, foi necessário fazer uma análise do contexto em que iria decorrer o processo de ensino-aprendizagem, recorrendo-se aos documentos “Projeto de Intervenção”, “Lançamento do Ano Letivo” e “Regulamento Interno” disponibilizados pela direção do agrupamento. Após conhecer o contexto geral de ensino, a análise passou a centrar-se nos documentos orientadores da disciplina, fornecidos pelo GDEFD, nos quais

contemplava a distribuição das matérias de ensino de acordo com o ano letivo com base nos Programas Nacionais de Educação Física.

Nalgumas escolas esta é uma decisão exclusivamente do professor, contudo penso que, sendo deste modo, acaba por ser mais vantajoso tanto para os alunos, que vivenciam, de forma equilibrada, todas as modalidades, como para os professores, que têm um ensino mais controlado e sequenciado, tanto ao nível das matérias de ensino como dos conteúdos abordados.

De acordo com Bento (2003), “o planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina *quais* os efeitos a alcançar no ensino e *para quê* são despendidos tempo e energias”, tendo surgido no meu estágio em três níveis distintos, tal como sugere Vickers (1990) no Modelo e Estrutura do Conhecimento: **plano anual** - distribuição das matérias de ensino tendo em conta os espaços disponíveis; **unidade temática** - definição dos conteúdos de ensino e da função didática de cada aula; **plano de aula** - sistematização dos objetivos e conteúdos de aprendizagem tendo em conta a especificidade da minha turma.

Então, após a leitura de toda a documentação, foi necessário esperar pela formulação do *roulement* de instalações e, de seguida, começar a planear o ensino para o ano letivo. Como já foi mencionado, as matérias já estavam determinadas, pelo que o meu plano anual se focou somente numa distribuição das mesmas pelos diferentes períodos, coordenando os espaços disponíveis com as especificidades de cada uma. Contudo, esta revelou-se uma tarefa prioritária tendo em conta várias condicionantes: a quantidade de avaliações iniciais, finais, a conjugação com os testes escritos, com as aulas de educação sexual, com as atividades da escola (visitas de estudo, corta-mato, Fit Challenge) e ainda atendendo à incorporação da unidade de aptidão física distribuída ao longo das aulas, predominantemente em conjunto com determinada modalidade. Este planeamento anual acompanhou o processo ensino-aprendizagem durante os três períodos e foi suscetível a várias modificações. Existiu, ainda que poucas vezes, a possibilidade de troca de espaço com outro professor, para compensar

alguma aula perdida num espaço específico ou conseguir terminar algum momento formal de avaliação.

Posto isto, no quadro que se segue encontram-se as modalidades escolhidas com as respetivas aulas, para o ano letivo da turma de 10º tendo em conta o *roulement* e o respetivo planeamento proposto pelo grupo.

Tabela 1 - Número de aulas lecionadas por período em cada modalidade

	Modalidades	Unidades Letivas
1º Período	Andebol	18
	Ginástica	13
2º Período	Voleibol	20
	Ginástica	10
3º Período	Badminton	14
	Salto em altura	7
Aptidão Física		40
Trabalho teórico, teste, autoavaliação		7
Educação sexual		4

Após identificadas as modalidades, surgiu a necessidade de planear o ensino das mesmas. Recorri, assim, ao Modelo de Estrutura do Conhecimento defendido por Vickers (1990).

Dentro deste, e com um especial destaque, encontra-se a unidade temática (UT) elaborada após a avaliação diagnóstica (AD) de cada uma das modalidades lecionadas. Verificou-se, no entanto, que alguns dos conteúdos propostos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto para este ano letivo estavam um pouco desajustados ao nível de desempenho da minha turma. Recorri, mais uma vez, aos Programas Nacionais de Educação Física para orientar devidamente cada uma das minhas opções. À semelhança do planeamento anual, foram necessárias várias reformulações desta planificação, tendo em conta, principalmente, as respostas dos alunos.

Outra das dificuldades centrou-se na diferença entre os alunos, uma vez que se evidenciavam, na maioria das modalidades, três níveis de desempenho (tendo em conta a execução motora), trazendo algumas dificuldades a esta fase de planeamento.

Passando aos planos de aula, a meu ver a fase de planeamento mais complexa, deparei-me com a realidade mais “crua” do ensino: a realidade tem mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação (Bento, 2003).

A cada plano procura-se antecipar essa realidade e apropriar a matéria, procurando delinear um ensino educativamente eficaz, para promover uma atividade empenhada de todos os alunos.

Segundo Vickers (1990), este documento deve ser de fácil leitura, servido somente de guia para o professor, tendo bem esclarecidos os objetivos (geral da aula e comportamentais – o que se espera do aluno naquela tarefa); uma breve descrição das situações de aprendizagem, indicando as formas de organização didático-metodológica; e os critérios de êxito a atingir em cada um dos exercícios, contribuindo para avaliar a prestação dos alunos ao longo da aula.

Apesar de ao longo do 1º ano de mestrado terem sido apresentadas diferentes formas de realizar o planeamento da aula, entre o núcleo de estágio definiu-se a aplicação do modelo apresentado por Vickers (1990).

O cuidado de criar um plano objetivo e prático esteve sempre presente, contudo, este nem sempre foi cumprido na totalidade, reforçando a ideia de que se assume efetivamente como um guião.

O plano de aula, pelos constrangimentos e imprevisibilidades a que um professor está sempre sujeito, foi alvo de algumas decisões designadas de interativas por parte de Januário (1996). Estas decisões surgem como resposta a um determinado imprevisto que ocorre no momento da aula, pelo que no meu caso particular, foram sendo acentuados dois tipos de imprevisibilidades: a ocupação do espaço (embora respeitasse sempre o roulement) e a incógnita sobre o número de alunos que iriam estar dispensados da prática, dado que havia sempre uma grande propensão a esta ocorrência.

No que concerne aos imprevistos relativos ao espaço, estes ocorriam devido à débil comunicação entre professores, que no momento da aula ocupavam um outro espaço (distinto do contemplado no roulement) ou por ausência do

professor. Neste sentido, por vezes tinha a disposição mais um terço do pavilhão, ou, em caso de condições climatéricas desfavoráveis, ficava reduzida a um espaço, quando a aula estaria planeada para dois espaços. Face a estas circunstâncias, passei a elaborar sempre um plano B, no sentido de facilitar a tomada de decisão e a própria gestão da aula.

4.1.2. Realização

4.1.2.1. À descoberta do ensino das diferentes modalidades

A “arte” do ensino aparenta tal simplicidade que jamais se imaginaria que requer um trabalho tão profundo por parte dos docentes. Esta é a imagem vem dos tempos de estudante e que se prolonga até se ter uma oportunidade de ir para o terreno e se constatar a dificuldade que requer esta ação de tornar as “coisas” tão simples.

No primeiro ano de mestrado esta desmistificação foi-se dando gradualmente com as experiências no contexto escolar, contudo, como todos os trabalhos são realizados em grupo, há muitas tarefas que se mantêm longe das exigências reais. Assim, quando neste estágio se assume a responsabilidade integral das funções docentes, depara-se com inúmeros obstáculos cuja resolução parece estar aquém das capacidades e conhecimentos que se adquiriram nos anos todos de formação.

Antes de mais, é importante realçar que a identidade profissional se constrói com os anos de prática e que apesar de já ter tido algumas experiências semelhantes, não foram suficientemente “válidas” para reconhecer essa identidade, deixando apenas clara a imagem do que queria ou não que fossem as minhas aulas.

Neste sentido, tinha a ideologia de criar um clima propício à aprendizagem, com um grande foco na densidade motora⁴, evidentemente, mas primando também pelo respeito na relação aluno-professor, e de conseguir instruir de forma curta,

⁴ “(...) proporção do tempo de aula consagrada directamente à execução dos exercícios corporais (...)” (Bento, 2003, p. 140).

clara e concisa, construindo uma aula “simples” que permitisse chegar ao foco através de situações jogadas.

Indo ao encontro do que vivenciei no primeiro ano de formação, trazia a premissa de pôr em prática todas as estratégias utilizadas para dinamizar a aula (com recurso a diversos jogos que num “tom mais lúdico⁵” garantiam o cumprimento dos objetivos primordiais da disciplina), procurando mobilizar e motivar os alunos para a prática, estimular a colaboração entre eles nas diferentes tarefas e desenvolver o seu sentido de autonomia.

Tenho consciência de que “O tratamento didático dos jogos na aula de educação física continua a ser muito marcado pela superficialidade, pela descontinuidade, pela fragmentação, pela inconsequência” (Graça & Mesquita, 2013, p. 10), pelo que todas as opções teriam de ser bastante ponderadas por forma a garantir sempre a existência de uma justificação consistente para cada uma delas.

Pus, então, a hipótese de recorrer à metodologia defendida pelo Modelo de Educação Desportiva (MED), procurando apenas dar-lhe algumas reformulações no que diz respeito à atribuição de tarefas dispensáveis à EF (ex.: as funções de jornalista, fiscal de linha ou, até, de público), uma vez que era o modelo com o qual me tinha identificado mais e que gostaria de pôr em prática neste ano.

Logo nas primeiras reuniões com a Professora Cooperante tivemos oportunidade de expor a nossa conceção de ensino e debater um pouco a metodologia dos diferentes modelos de ensino que considerávamos mais adequados tanto à nossa personalidade como ao nosso ponto de vista perante a disciplina de EF. Admirei-me com a oposição firme (da Professora Cooperante) relativamente ao MED e nenhuma das justificações que dei a fizeram aceitar esta metodologia nas aulas. Esta posição deixou-me um pouco reticente, uma vez que os nossos pontos de vista não coincidiam minimamente.

A meu ver, este ano deveria promover o maior número de vivências para nos ajudar a construir a nossa identidade como professor, experimentando os

⁵ “De acordo com Callois (1958), (...) o lúdico é mais constringente do que a paidia, porque implica regras preestabelecidas, obrigação de as cumprir, disciplina e organização” (Graça & Mesquita, 2011, p. 132)

diferentes modelos, adequando o nosso estilo de ensino à nossa turma e a cada uma dessas metodologias, e encontrando as estratégias mais eficazes para cada um dos desafios que nos surge. Mas o facto de sermos limitados pelas concepções dos professores mais experientes, que admito que tenham as suas razões de ser, condiciona muito a nossa ação, a nossa “exploração” do ensino e a nossa formação.

Como já foi referido na fase do planeamento, foram muitas as modalidades lecionadas este ano e, como se poderia prever, as suas especificidades trouxeram desafios diferentes quanto à necessidade de se encontrar o modelo ideal. Este entendimento é assumido também por Mesquita & Graça (2011, p. 45 e 46) quando afirmam que entre os vários modelos há uma necessidade de encontrar o “(...) justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”.

4.1.2.1.1- Andebol

Para esta modalidade surgiu, como o mais óbvio para mim, o modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding – TGfu), uma vez que se assume como uma alternativa à abordagem tradicional e ao ensino centrado nas técnicas descontextualizadas (Graça & Mesquita, 2013).

Estes autores definem-no como “um modelo centrado no jogo e no aluno, por isso mesmo tem como ponto de partida absolutamente fundamental a escolha da forma de jogo a apresentar aos alunos. Prima-se uma forma de jogo cujas dificuldades técnicas inerentes não sejam de todo impeditivas de o aluno encarar a situação de jogo de uma forma inteligente, i.e., que ele seja capaz de interpretar as situações, de perceber possibilidades de ação e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo.” (2013, p. 18).

Perante isto, os instrumentos de avaliação tiveram de ser também adaptados (Anexo I). O que antes se resumia às habilidades motoras existentes nos diferentes desportos, agora foi substituído por indicadores de desempenho:

tomada de decisão, posicionamento em campo, ações sem bola na defesa ou no ataque (Graça & Mesquita, 2013).

A AD revelou um desconhecimento acentuado relativamente a este jogo coletivo, enquadrando grande parte dos alunos no nível 1 (sem noções de espaço, sem conhecimento de regras básicas). Perante este cenário nada acolhedor, as questões começaram a surgir pois segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do 10º ano os alunos teriam que concluir o ano letivo a saber jogar em 7x7, o jogo formal.

A preocupação de ter o jogo presente manteve-se em todas as aulas, contudo foi necessário fazer um trabalho mais específico através das formas básicas de jogo (FBJ) e das tarefas baseadas no jogo (TBJ) para tornar a aprendizagem mais progressiva e consistente, dado o elevado número de conteúdos a lecionar.

Apesar desta valorização premente da tomada de decisão dos alunos e da sua compreensão do jogo, concretizar esta UT tal como a havia planeado não foi nada fácil, uma vez que a falta de bases evidente condicionava a prestação dos alunos e, evidentemente, exigia despender mais tempo em situações menos complexas.

Quando o jogo começou a desenrolar-se com maior facilidade, aproveitei alguns dos princípios do MED para introduzir competição, de uma forma mais regular, nas aulas. Para isso, as equipas eram formadas previamente e no decorrer da aula assumiam funções de árbitros ou de jogadores. Para não quebrar a densidade motora da aula, em vez de criar momentos de espera (atendendo às exigências de espaço deste jogo), os alunos que não estivessem a cumprir nenhuma dessas tarefas realizavam trabalho de aptidão física, com recurso a circuitos baseados na metodologia de treino funcional (TF) (aprofundada no capítulo 5).

O papel do árbitro permite consolidar o regulamento do jogo, contudo nem sempre é eficaz, especialmente numa turma tão apática como esta, exigindo uma emissão de feedbacks tanto aos alunos que estão em jogo como aos que o

estão a controlar, lembrando constantemente as regras ou impondo alguma autoridade quando se evidenciava o desrespeito por alguma decisão do árbitro.

Sendo das primeiras UT a abordar o panorama final não é o mais positivo, especialmente por defender métodos de atuação tão distintos da Professora Cooperante, contudo foi essencial para perceber como lidar com a turma, que estratégias utilizar para captar a sua atenção. Também foi útil para compreender de que forma deveria preparar a instrução para que todos entendessem o objetivo das tarefas e conseguissem, efetivamente, aprender.

4.1.2.1.2. Voleibol

Para lecionar esta modalidade não recorri somente a um modelo, apesar de me ter baseado substancialmente nos fundamentos do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).

Tendo em consideração que os alunos tinham três níveis de desempenho, foi necessário estruturar o ensino por forma a ir introduzindo as habilidades técnicas de acordo com a capacidade táctica revelada no jogo (Mesquita et al., 2013), fazendo distinção entre os grupos.

De acordo com estes autores, este modelo “acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos a oportunidade de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do *fair-play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora).” (Mesquita, 2006, p. 328)

Relativamente aos alunos com mais dificuldades, senti ainda necessidade de modificar o jogo (ex.: número de toques, redução do campo, duas tentativas no serviço, entre outros) para garantir uma certa densidade motora mínima nas primeiras aulas, uma vez que a bola passava mais tempo no chão do que em jogo. Estas estratégias não foram bem aceites pela Professora Cooperante,

exigindo que estes alunos ocupassem mais tempo da aula em trabalho individual de manipulação de bola ou a treinar técnicas isoladas (ex.: serviço mais próximo da rede, exercícios com bolas mais leves).

Este conflito de concepções causou alguns distúrbios nas aulas desta UT, uma vez que ao tentar ir ao encontro do que a Professora Cooperante defendia - um ensino mais tradicionalista -, sentia-me a ir contra as metodologias desenvolvidas na faculdade (também defendidas pela Professora Orientadora). Quando tentava ir ao encontro destas últimas, que se enquadravam melhor na minha concepção de ensino, as aulas eram interrompidas pela professora mais experiente, não me dando liberdade de construir a minha própria identidade.

Devo ainda salientar que a metodologia por mim defendida parecia ser melhor aceite pelos alunos, contribuindo para o aumento da motivação e, conseqüentemente, do empenhamento motor em cada tarefa, uma vez que toda a turma poderia realizar os mesmos exercícios, independentemente dos condicionalismos referidos.

4.1.2.1.3. Ginástica e Salto em Altura

Seguiu-se o Modelo Desenvolvemental para estas duas UT, uma vez que parte da assunção de que “a matéria de ensino exige um tratamento didático, materializado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno.” (Mesquita & Graça, 2011, p. 51).

Na UT de ginástica, para além desse tratamento didático dos vários conteúdos, foi também necessário recorrer ao ensino por níveis, uma vez que as capacidades apresentadas pelos alunos exigiam progressões diferentes e, também, tempos de aprendizagem e consolidação bastante distintos.

Na UT de salto em altura não foi necessária esta divisão, não só porque os alunos se encontravam num patamar inicial muito semelhante mas também porque a extensão da unidade era muito curta para chegar a haver tais

distinções. Esta constatação resultou da AD, uma vez que todos os alunos realizaram o salto em tesoura, quando o solicitado era o *flosbury-flop*.

Nestas UT o trabalho desenvolvia-se em pequenos grupos, distribuídos por diferentes estações, garantindo que todos os alunos realizassem as tarefas em segurança (enquanto uns executavam, os colegas ajudavam). Assim, tinha uma maior liberdade para emitir feedbacks e para controlar outros aspetos da aula.

4.1.2.1.4. Badminton

No ensino desta modalidade tudo decorreu de forma mais simples, talvez por ter sido lecionada no 3º período e já ter um conhecimento muito aprofundado da turma.

O GDEFD definiu, para esta faixa etária, somente o ensino do jogo de singulares, dando aso a que o espírito competitivo se “instalasse” afincadamente em cada aluno e o motivasse seriamente para a prática.

Apesar de desconheceram algumas regras ou até o nome dos batimentos, a AD revelou uma maior aptidão para esta modalidade do que para todas as outras já lecionadas, visível também na diferença de desempenho menos evidente entre os alunos bons e menos bons (a nível global da disciplina).

À semelhança das anteriores, o ensino foi estruturado com base na metodologia do TGfU, procurando dar sempre prioridade ao jogo e aos problemas que dele advêm. Para uma maior aproximação ao jogo, em todas as situações de aprendizagem deu-se prioridade ao ensino por pares: homogéneos quando se tratava da introdução ou exercitação de determinados conteúdos; ou heterogéneos, quando o objetivo se centrava na consolidação dos batimentos ou correção de determinados gestos. Com isto, promoveu-se a colaboração entre os alunos mantendo o intuito de uma progressão acentuada de todos.

4.1.2.1.5. Aptidão Física

Esta UT diferenciou-se de todas as outras dado que se prolongou durante todo o ano letivo, estando presente em todas as aulas de EF (40UL).

Já sabendo que iria aplicar a metodologia FITSCHOOL, como avaliação complementar da condição física, tive também que me guiar pela metodologia definida pelo GDEFD, realizando três testes da bateria *Fitnessgram*: o de resistência (vaivém), o de força superior (extensão de braços) e o de força média (abdominais).

Considerei o primeiro teste importante, mesmo que pela sua monotonia desmotive grande parte dos alunos, no sentido em que é uma prova que exige uma constante superação pois desenvolve a capacidade de resistir à fadiga. Contudo havia alguns obstáculos. Como não era aplicado de igual forma por todos os docentes, alguns alunos assumiam regras que não tinham sido por mim apresentadas, sendo necessário dar a conhecer o regulamento oficial e reforçá-lo durante todo o teste.

Julgo que os restantes testes se tornam desnecessários (um por considerar demasiado fácil e com poucas vantagens ao nível motor e o outro por apresentar algumas incoerências regulamentares e ser demasiado difícil), podendo ser totalmente substituídos pela bateria FITSCHOOL (se a escola tiver o material necessário), uma vez que é mais fácil de gerir, mais rigoroso a nível técnico e gera uma maior motivação na tarefa (observável nas minhas aulas ou de outros colegas).

No que respeita à metodologia FITSCHOOL, como era totalmente desconhecida, tanto da minha parte como dos alunos, pelo que necessitou de uma maior preparação antes da primeira aplicação formal. Como no início surgiam muitas dúvidas na gestão de cada teste, por nunca o ter posto em prática, apoiei-me um pouco na opinião da Professora Cooperante assim como no debate de ideias com as minhas colegas de estágio.

Ultrapassada esta fase inicial pautada por alguma insegurança face ao desconhecimento sobre esta abordagem da ApF, procurei, de forma gradual,

incorporar outros modelos de ensino, deixando para segundo plano o modelo de instrução direta. Com esta alteração, pretendia elevar a qualidade das execuções e envolver de forma mais autónoma os alunos no desenvolvimento da aptidão física, perspetivando, de certo modo, o aumentar dos níveis de motivação neste contexto. Esta necessidade de recorrer a outros modelos de ensino, deveu-se também ao facto da aptidão física ter sido desenvolvida essencialmente por estações e/ou circuitos, que, pelas suas características, não permitiam um controlo profundo e emissão de feedbacks sobre as execuções de todos os alunos.

Para tal, passei a atribuir a responsabilidade de controlar o número de repetições e respetiva execução, aos alunos com dispensa da aula prática. Deste modo, viabilizava condições para controlar a turma e emitir feedbacks de forma mais regular. Posteriormente, procurei incluir o ensino recíproco, no sentido de garantir um maior rigor na qualidade e cumprimento das execuções, pelo que o próprio aluno assumia funções de observador e executante. Pretendia-se assim que este tivesse uma maior consciencialização corporal e crítica face às execuções.

4.1.2.2. Quatro dimensões do Ensino: Instrução, Disciplina, Gestão e Clima

Na procura da competência e de viabilizar o ensino-aprendizagem, destacaram-se quatro categorias didáticas ao longo deste ano de estágio – a instrução, a disciplina, a gestão e o clima.

No que diz respeito à **instrução** não tive grandes dificuldades, seguindo-me por algumas premissas. De entre elas realço a realização de introduções curtas, recorrendo a palavras-chave, com o intento de aumentar o tempo de exercitação e empenhamento motor dos alunos. Consciente deste facto se afirmar como extremamente importante, considero até que, por vezes, tendi a instruir de forma insuficiente os alunos, assumindo à partida que eles já conheciam determinadas regras ou dinâmicas básicas das situações de aprendizagem propostas.

Porém, como afirmam Rosado & Mesquita (2011, p. 96), *“o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz.”*.

Assim, reconhecendo e considerando que o aluno aprende a ver e a fazer, nunca descurei o recurso à demonstração. Esta, *“(...) em parceria com a exposição, assume no âmbito das actividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimentos a efectuar (Rink, 1994; Darden, 1997).”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 96).

Complementarmente, de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos, procurei não descurar a emissão de feedbacks, recorrendo também à manipulação de variáveis, como estratégias de correção de pequenos erros. No entanto, apesar dos vários feedbacks atribuídos, considero que estes deveriam ter sido mais objetivos, no sentido de facilitar a assimilação da informação por parte dos alunos. O que vai ao encontro do entendimento de Rosado & Mesquita (2011, p. 100) quando referem que *“No tocante ao nível do desempenho dos praticantes, este aspecto assume particular importância na formulação das palavras-chave, na medida em que o conteúdo informativo tem de ser adequado à capacidade de compreensão e execução do praticante (Rink, 1993)”*.

No que concerne à **disciplina**, esta destacou-se como sendo um dos grandes desafios que enfrentei no início da prática pedagógica.

A disciplina era por mim entendida como um fator de especial importância, na medida em que estando esta assegurada, seria teoricamente mais fácil conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, procurei estabelecer algumas regras e rotinas. Contudo, como já mencionado, os meus alunos não acataram da melhor forma as regras impostas, sendo inclusive objeto de contrariedade. Contrariedade esta que se expressou nos momentos de instrução, dado que senti dificuldades em manter os alunos concentrados, mas

também nos momentos de exercitação, já que os alunos manifestavam alguns comportamentos fora da tarefa.

No sentido de inverter este cenário e garantir condições de aprendizagem, procurei implementar várias estratégias. Face a estas, alguns dos maus comportamentos foram diminuindo gradualmente.

Um dos obstáculos mais prementes no primeiro período foi o cumprimento do horário da aula, registando-se atrasos constantes. Para contornar esta situação, para além de marcar faltas de atraso, procurava penalizar os atrasados com períodos de ativação mais longos ou atribuindo-lhes tarefas de organização (ex: arrumação do material) para que compensassem esse atraso no final da aula, enquanto os colegas iam para intervalo.

Cada aula de EF pode ser assumida como uma pequena comunidade, uma vez que tem o seu próprio clima social e emocional, determinando o que é sentido pelos alunos quando eles estão com o professor e os seus colegas (Metzler, 2005). Neste sentido, o **clima** vivenciado em cada aula dita a envolvência de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem: se for positivo, o aluno entusiasma-se com as tarefas e empenha-se para conseguir sempre alcançar resultados melhores; se for negativo, o aluno desmotiva e despende mais energia em comportamentos fora da tarefa do que a cumprir com o solicitado pelo professor.

Tratando-se de uma turma difícil, como foi pormenorizado anteriormente, a relação aluno-professor não foi algo fácil de construir. Atendendo às suas revoltas iniciais, respeitantes ao regulamento da disciplina, e às suas atitudes nas primeiras aulas (desrespeito perante a professora), tenho consciência de que assumi uma postura bastante rígida, recorrendo muito mais vezes à afetividade negativa (“ameaças”, críticas gerais, etc.) do que à afetividade positiva, indo ao encontro de Siedentop (1991) quando afirma que nas aulas de EF existe pouca afetividade positiva e que os feedbacks do professor são de carácter corretivo e geral em vez de positivo e específico.

Naturalmente que este clima se foi tornando mais positivo à medida que ia conhecendo a turma e compreendendo algumas das suas reações,

À medida que fui conhecendo a turma, e compreendendo algumas das suas reações, procurei atuar de uma forma mais positiva. Neste sentido, em vez de punir os alunos que tentavam chamar a atenção, procurava enaltecer o esforço de outros com mais dificuldades e motivá-los para a prática.

A **gestão** de aula é da responsabilidade do professor, estando esta, na minha opinião, diretamente dependente da qualidade do planeamento.

Esta categoria didática não me colocou grandes obstáculos, ainda que nos momentos iniciais não me conduzisse por tempos horários, isto é, esta gestão do tempo de aula acabava por ser regulada pelas respostas dos alunos, obtidas através da observação e identificação de sinais que indicavam se devia manter ou passar para a próxima situação de aprendizagem. No entanto, nos momentos de reflexão conjunta com a professora cooperante, esta alertou-me para o facto de não cumprir os *timings* referidos no plano de aula. Desta forma, procurei investir neste parâmetro, controlando-me pelo plano de aula e pelo relógio, embora entendesse que o plano de aula deva ser apenas um guião, que não tem que ser necessariamente cumprido à risca. Assim, não deixei de descurar a análise sobre os indicadores da prática e o desempenho dos alunos.

Além da gestão de tempo, o professor também deve atender à gestão dos materiais, dos espaços e dos próprios alunos. Na gestão do espaço, o professor por vezes depara-se com alguns imprevistos, nomeadamente a mudança de espaço, que pode contribuir para a diminuição ou aumento do espaço disponível. Tendo passado por esta situação inúmeras vezes, procurei evitar a alteração dos objetivos da aula, adaptando o plano ao espaço disponível.

Um outro contratempo incidiu na lecionação de uma modalidade em simultâneo com outro professor, uma vez que ia a contar com determinado material e, no momento, esse não era suficiente se o partilhasse com outra turma. No sentido de evitar este tipo de situações, antes de planear a minha aula passei a

considerar o planeamento dos professores que lecionavam à mesma hora que eu, de modo a perceber quais os recursos que iria ou não ter disponíveis.

4.1.3. Avaliação

4.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A AD é entendida na literatura como capaz de averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Não existe um momento específico para a concretização desta avaliação, podendo ser concentrada no início do ano letivo ou repetida sempre que se inicia uma nova modalidade (Rosado, 1999). Desta forma ganha significado através do enquadramento dos alunos por níveis/patamares.

Até este ano de estágio apenas tinha vivenciado a AD segundo *check lists*, avaliando se o aluno executava determinado parâmetro ou não. Contudo, a realidade prática mostrou-me outras formas de aplicação, norteadas pela Professora Cooperante, ao submeter a avaliação diagnóstica a um carácter quantitativo (0-20). Esta tinha o intuito de, no término da UT, aferir a evolução do aluno desde o seu “ponto de partida”.

Foi uma tarefa de extrema exigência, principalmente nas primeiras aulas, pelo facto de desconhecer o nome dos alunos, mas também pelo número de critérios de avaliação. Porém, ao longo do ano tornou-se mais fácil avaliar fruto do conhecimento que fui adquirindo da turma, em particular sobre o perfil motor dos alunos, embora tivesse consciência das especificidades de cada modalidade. Neste sentido, ao ter de antemão algumas noções básicas daquilo que o aluno era capaz de fazer, as avaliações diagnósticas que se seguiram foram alvo de uma formação de grupos baseados nos níveis de desempenho apresentados até aquele momento, facilitando o processo de observação e registo.

Contudo, apesar desta melhoria gradual, senti que era um pouco difícil enquadrar os alunos numa escala de avaliação tão grande. Deste modo, optei por reduzir a escala, definindo um patamar de 0 a 5, facilitando assim a formação

dos níveis de desempenho no momento de avaliação, e só depois traduzir, de forma mais ponderada, para a escala formal de 0 a 20.

4.1.3.2. Avaliação Formativa

Ao longo do ano sustentei-me numa avaliação contínua para perceber as atitudes e comportamentos dos alunos. Esta traduziu-se num passo importantíssimo para identificar a evolução e traçar um percurso dos mesmos.

Além disto na dimensão prática, como ao nível das atitudes e valores (domínio socio-afetivo), podem ser delineados percursos injustos do aluno se esta não for feita de forma contínua, pelo que ao longo das aulas, e por recurso à observação e questionamento, procurei recolher informações sobre o conhecimento dos alunos, de forma a sustentar a avaliação sumativa.

No primeiro período baseei-me num registo de ocorrências mas como não foi suficiente, no segundo e no terceiro, além deste registo, fui preenchendo a grelha de avaliação quantitativa, no sentido de me auxiliar de forma mais objetiva nos momentos de avaliação sumativa.

4.1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa procurou seguir os contornos da avaliação diagnóstica, no sentido de cumprir o objetivo de perceber a evolução do aluno. Deste modo, a grelha de avaliação sumativa foi igual à da avaliação diagnóstica.

Esta avaliação tem em conta inúmeros parâmetros e, como tal, a atribuição de uma classificação deve ser bastante ponderada. Por exemplo, se comparássemos somente o nível obtido na AD com o nível de execução na última avaliação, seria possível obter uma diferença muito grande, o que resultaria num valor irrisório se fosse feita somente uma média entre esses momentos. Então, para além de todos esses cálculos “fáceis” de obter com fórmulas matemáticas do *excel*, tornava-se crucial analisá-los de forma crítica para os transformar numa classificação justa para cada um dos alunos.

Nalguns momentos, para além das observações e registos já mencionados, recorreu-se à filmagem de algumas aulas (especialmente na ginástica de aparelhos ou trampolins e no salto em altura) para tornar a análise mais fiável.

Deve-se, no entanto, salientar que a UT de ApF seguiu uma outra metodologia, a avaliação normativa, uma vez que se guiava por resultados estandardizados em vez de critérios específicos (Vickers, 1990).

O domínio cognitivo foi também avaliado por um teste teórico, um trabalho de pesquisa em grupo e, no caso dos alunos dispensados, relatórios de aula ou trabalhos teóricos individuais (somente para os alunos que, por algum motivo, não tiveram oportunidades suficientes de ser avaliados na prática).

O domínio psicossocial teve em consideração a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade (elaboração de trabalhos e relatórios), o comportamento na aula, o empenho e as relações interpessoais.

4.2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.2.1. Reuniões

O professor não fundamenta o seu trabalho só pelo que faz dentro da sala de aula (neste caso pavilhão) com a sua turma. Este deve ter um papel ativo no meio onde se insere. Neste sentido, as reuniões tornam-se fundamentais para a partilha e discussão dos mais variadíssimos temas que ao ensino dizem respeito.

Ao longo do estágio pude participar em inúmeras reuniões, nomeadamente as reuniões de núcleo de estágio, com as minhas colegas e Professora Cooperante; reuniões de núcleos, juntando-se um outro Professor Cooperante e mais três colegas; reuniões com a Professora Orientadora e as reuniões formais da escola tais como de conselho de turma de GDEFD e de departamento curricular.

O primeiro contacto com a escola deu-se numa reunião geral de professores, onde fomos apresentados à comunidade docente do agrupamento. Nesta

consegui perceber algumas das dinâmicas em que escola está inserida e dar as boas vindas à nova diretora.

As reuniões mais sistemáticas foram as reuniões de núcleo de estágio, duas vezes por semana. Inicialmente a minha posição nestas reuniões era ativa, na consciência que era uma ajuda essencial para a partilha de dúvidas, dificuldades e apresentação de perspetivas. Contudo, o carácter crítico daqueles momentos começaram a inibir algumas das minhas intervenções pois em todos os caminhos encontrávamos um obstáculo, ficando quase tudo por esclarecer. Comecei a sair, daquelas que deveriam ser reuniões mais produtivas e enriquecedoras, com a sensação de fracasso total, apercebendo-me constantemente que era tarde para mudar. Assim, só restava a hipótese de fazer uma reflexão aprofundada acerca do tema, parecendo que estavam constantemente a colocar-nos à prova, esperando que fizéssemos o próximo erro.

Nas restantes o meu papel era unicamente de observação e registo, principalmente nas reuniões de grupo disciplinar ou de departamento. Estas ocorriam pelo menos uma vez por período,

Nas reuniões de departamento de expressões os assuntos eram muito gerais devido à quantidade de áreas que este envolvia: EF, Educação Tecnológica, Apoio especial e Artes Visuais. Debatiam-se questões relativas ao Plano anual de atividades (PAA), ao regulamento interno, aos critérios gerais de avaliação, entre outros assuntos. Neste grupo, no 2º período ainda havia professores a entrar ou a sair dependendo das situações. A nível das reuniões, esta situação não causa transtorno, uma vez que são estes professores que se têm de pôr a par de todas as dinâmicas do grupo, contudo mas fez-me refletir sobre o processo demorado de colocação de professores e nos problemas que isso acarreta no ensino das nossas crianças e jovens.

Os temas iniciados nestas reuniões eram posteriormente discutidos, de uma forma mais particular, nas reuniões de GDEFD, o que ia mais ao encontro das minhas necessidades para as aulas de EF. Nestas reuniões debatiam-se ainda

assuntos relativos à distribuição de instalações, planificações, avaliações, autoavaliações, propostas de atividades para o PAA, Desporto Escolar, entre outros.

4.2.2. Diretor de turma

Perante a legislação patente no artigo 41º do DL nº 172/91 de 10 de maio, o diretor de turma é eleito pelo diretor de escola entre os professores do conselho de turma. Quanto à sua especificidade, refere que o Diretor de Turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento, privilegiando aquele que já acompanhava a turma anteriormente⁶.

“Ao DT, coordenador do projecto curricular da turma e elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os EEs), são reconhecidas múltiplas funções, entre as quais, chamar os pais à escola, informar, coordenar dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos” (Zenhas, 2006, p. 48).

Esta ideia é também reforçada por Marques (2002, p. 15) ao referir que “O director de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais”.

Boavista & Sousa (2013, p. 81) explicam ainda que “(...) todos os aspetos relacionados com a sua atividade, revestem-se de uma atenção particular e de uma regulamentação cuidada e adequada, com vista a que os seus objetivos e os da sociedade, em geral sejam alcançados com sucesso.”. Segundo os mesmos autores, torna-se, assim, essencial que o DT, colocado numa interface entre a área da docência e da gestão, possua total conhecimento sobre os seus discentes, sobre os seus direitos e deveres, assim como realce uma postura de

⁶ Segundo o artigo 9º da Portaria 921/92 de 23 de Setembro

liderança, devendo ser compreensivo, autónomo, comunicativo, acessível, exigente, justo, dinâmico, competente, equilibrado e coerente.

A Diretora da turma que acompanhei é uma professora experiente neste cargo, no entanto, visto tratar-se de um 10º ano, foi a primeira vez que acompanhou esta turma.

Nas reuniões de conselho de turma, onde marquei assiduamente a minha presença, pude constatar o nível de coordenação desta professora, comprovando que era ela que tinha todo o domínio das reuniões. A docente era responsável por toda a logística, distribuição de horários, elaboração das atas (apesar de ser uma tarefa geralmente assumida pela secretária), dar conhecer as avaliações dos alunos e analisá-las em conjunto com os docentes de cada disciplina, emitir pareceres sobre os alunos em questão e atender às opiniões dos diferentes professores, abrindo espaço ao debate.

Estas reuniões não aparentavam grande complexidade, uma vez que a DT expunha o tema ou problemática e depois os professores davam a sua opinião, podendo-se chegar a ir a votações quando as decisões eram divergentes.

Nestas reuniões pude também constatar que os comportamentos dos alunos variam bastante de disciplina para disciplina, pelo que estas trocas de experiências contribuíam para um aprofundamento do conhecimento sobre a turma e para explorar novas estratégias de atuação. Por exemplo, tomando conhecimento que dois alunos perturbavam algumas aulas por estarem juntos, tinha o cuidado nas minhas planificações de formar grupos que garantissem a sua separação, atuando de imediato como meio de prevenção.

Após estas discussões/partilhas, a DT tem ainda o papel de expor a situação à turma (ou ao aluno, caso o assunto seja de ordem particular), pondo em ação as estratégias propostas em conselho, e, mais tarde, de o fazer também junto dos Encarregados de Educação (EE).

Perante isto, é de frisar que este docente é determinante para a mediação de conflitos (Boavista & Sousa, 2013), assumindo uma função bastante importante na minha turma, na medida em que o comportamento peculiar dos alunos

provocaram algumas complicações que exigiram uma intervenção mais profunda. Entre os vários casos destaca-se uma ação coletiva de desrespeito e gozo a uma docente, em plena sala de aula, onde os alunos simularam um episódio que se tornava viral nas redes sociais. Tal episódio necessitou de uma análise cuidadosa, conversas informais com professores da turma e a exposição da situação na reunião de conselho de turma intercalar de 1º período com a presença dos representantes dos EE e com a delegada de turma. Como a situação foi resolvida pela DT, não foi necessário avançar com o processo disciplinar.

Quando nos deparamos com este tipo de situações, ficamos conscientes da falta que fazem as aulas de formação cívica que integravam o plano curricular. Na falta destas horas específicas, a DT viu-se na obrigação de despende de algumas horas da sua disciplina (Inglês) para conseguir desvendar os motivos para tal ocorrência.

No início do ano letivo houve também uma situação, desta vez passada comigo, que necessitou da intervenção da DT. Após ter entregue o regulamento e ter aconselhado a compra ou requisição do manual da disciplina, um EE veio falar comigo a opor-se à maioria das regras (ex.: manter as unhas curtas; prender o cabelo para as aulas; usar sapatilhas exclusivas para pavilhão) mencionado que a filha não iria cumprir nenhuma das exigências.

A Professora Cooperante interveio na discussão e, mais tarde, explicou-me que os EE não estão autorizados a aceder a determinadas áreas da escola, pelo que nestas situações devemos sempre encaminhá-los para a DT.

Este caso foi importante para de certa forma treinar a minha capacidade de argumentação, visto que a EE acabou por demonstrar alguma compreensão para com a existência da maioria das regras. Além disso, foi importante perceber qual a dimensão da situação, conhecer a aluna em questão e compreender melhor a hierarquia utilizada.

A par disto, além da total disponibilidade no horário de atendimento, sempre que algum aluno tinha algum problema, ou apresentava com frequência faltas

injustificadas, a DT contactava os EE, de forma a informar e a perceber quais as melhores estratégias a adotar.

Em conclusão, mais do que conhecer a legislação e as funções que dela advêm, o DT deve possuir uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a ser capaz de responder a todos os desafios presentes na sua função.

4.2.3. Desporto escolar

Torna-se consensual que a escola deve fomentar a prática desportiva, tendo o De um papel relevante no processo educativo dos nossos jovens, evidenciada por ser uma prática inclusiva de todos os alunos. No meu entendimento, o DE é mesmo, para muitos alunos, a única possibilidade que têm de praticar Desporto de uma forma organizada e com carácter formal. Este entendimento é igualmente reforçado no documento “jogar pelo futuro – medidas e metas para a década” (Ministério da Educação, 2003), em que se define o DE como uma “actividade de complemento curricular, voluntária, que permite aos alunos a prática de actividades desportivas, em ambiente educativo, sob a orientação de professores, podendo-se configurar como a principal possibilidade para a maioria dos nossos jovens poderem participar em quadros competitivos, de forma regular” (p. 4).

Neste seguimento e segundo Marques (2011), a escola deverá ser um espaço privilegiado para realizar o fomento da atividade desportiva junto da população mais jovem, reforçada pelo facto da prática, quando desenvolvida de forma adequada, se afirmar como uma importante fonte de valorização das pessoas e da sua qualidade de vida. Neste âmbito, o DE é hoje considerado um elemento fundamental na educação para a cidadania das crianças e jovens, tendo como finalidades: a promoção da saúde, o desenvolvimento da cidadania e a formação de bons praticantes.

A Promoção da Saúde, pelo contributo que pode representar no sentido da aquisição de hábitos de vida ativa e estilos de vida saudável, ao longo da vida. Por sua vez, o Desenvolvimento da Cidadania surge com o propósito de

promover a integração dos alunos na sociedade, no respeito pelos seus princípios, leis e valores, coadjuvados pelo potencial de socialização que os jogos desportivos assumem. Deste modo, cria-se a possibilidade de expressão de sentimentos de emoção, prazer e risco controlado; de adoção de comportamentos de autonomia, responsabilidade e sentido crítico; de criação de ambientes de comunicação e de cooperação, no sentido do desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença a um grupo. Por fim, a formação de candidatos a Bons Praticantes de Desporto, reporta-se à criação de condições de prática para todos aqueles que pretendam aperfeiçoar as suas competências desportivas e que, posteriormente, desejem especializar-se, tenham mais possibilidades de o conseguir.

Complementarmente e segundo Santos (2009), é através do DE que muitas crianças e jovens têm oportunidade de conhecer novas escolas, novos alunos, novos ambientes, novas maneiras de ser, agir e pensar. No caso particular da escola onde realizei estágio, este conhecimento de outras escolas não se observou apenas nos momentos de competição, uma vez que o agrupamento em que está inserida a respetiva escola, proporcionou a prática da modalidade de badminton numa outra escola do mesmo agrupamento.

No que diz respeito à escola em que realizei o estágio, esta acolheu a prática de modalidades como o ténis, natação e ginástica, todas abrangentes ao sexo feminino e masculino, e ainda o futsal feminino e o andebol masculino.

O quadro a seguir apresentado ilustra os horários estabelecidos para a prática das modalidades já referidas, destacando-se neste contexto, o facto dos horários nem sempre serem compatíveis com o horário escolar dos alunos, excetuando a quarta-feira. Deste modo, os treinos estabelecidos nos restantes dias, principalmente no período das 15 horas, não criam possibilidade de adesão por parte de alguns alunos, na medida em que este período horário é por norma ocupado pelas atividades letivas.

Este aspeto, na minha opinião, contraria de certo modo o objetivo (contemplado no programa do desporto escolar) de proporcionar a todos os alunos o acesso à prática de atividade física e desportiva.

Tabela 2 - Horário do DE

DIA	MODALIDADE(S)	HORA
SEGUNDA-FEIRA	Natação e Ténis	15.15h – 16h
TERÇA-FEIRA	Ténis e Andebol	15.15h – 16h
		16.55h – 18.25h
QUARTA-FEIRA	Futsal, Natação e Ginástica	14.30h – 16.30h
		15.15h – 16h
		16h – 17.30h
QUINTA-FEIRA	Andebol	16.55h – 18.25h
SEXTA-FEIRA	Futsal e Ginástica	15.15h – 16.15h
		17h - 18.30h

4.2.4. Atividades

4.2.4.1. Corta Mato

Inserido no plano anual de atividades (PAA) da escola, o corta mato escolar é uma atividade organizada pelo Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, com o intuito de apurar os alunos mais aptos para representarem a instituição nas provas oficiais integradas no projeto do desporto escolar – corta mato concelhio, regional e nacional.

Esta atividade teve lugar no primeiro período e cada professor de EF ficou responsável por inscrever os seus alunos que demonstrassem interesse e prepará-los para a devida prova. Neste aspeto poderia ter sido mais incisiva, uma vez que alguns dos meus alunos se mostraram inicialmente interessados em participar mas devido a uma preparação (no terreno) um pouco tardia, acabaram por desistir.

Devo, no entanto, salientar que ao longo das aulas a resistência foi trabalhada de forma sistemática com fim a melhorar a condição dos alunos para a prova, contudo o reconhecimento do percurso apenas se deu uns dias antes deste acontecimento, por motivos que me foram, em certa parte, alheios. Por exemplo, as más condições climáticas que se fizeram sentir no horário das aulas desta

turma; a disponibilidade de utilização de uma das instalações desportivas do Ginásio Clube, que requeria gastar tempo em deslocações, diminuindo-se significativamente o tempo útil da aula e, também, pela sua regulamentação⁷, exigia o uso de sapatilhas específicas para a prática (não podiam vir sujas da rua), pelo que na altura não me pareceu correto passar por cima destas normas para proporcionar o treino específico num terreno enlameado.

No dia do evento, foram atribuídas tarefas aos professores, ficando eu responsável apenas pela contagem dos percursos e encaminhamento dos alunos para a zona de distribuição do reforço alimentar. Esta tarefa foi bastante simples nas primeiras faixas etárias, onde o número de percursos era diminuto. Contudo, à medida que os escalões iam aumentando, a dificuldade da tarefa começou a fazer-se sentir, não só pelo aumento dos percursos mas também pela disparidade de ritmos entre os alunos (uns já iam na última volta, enquanto outros estavam a concluir a segunda).

Todavia, a minha tarefa não se manteve sempre a mesma. Numa das provas verificou-se que algumas das zonas não vigiadas do percurso estavam a provocar alguns acidentes, ficando uma aluna sem auxílio imediato. Então, como estavam bastantes professores a controlar o número de voltas, houve um reajuste de tarefas e uma distribuição mais uniforme por todas essas zonas de potencial risco, para que a situação não se voltasse a repetir.

A atividade decorreu sem grandes atribulações ou surpresas, no entanto penso que deveriam ter arranjado uma estratégia mais eficaz de controlar o número de voltas, como por exemplo, a utilização de umas fitas de cores diferentes, distribuídas a cada aluno conforme passavam no ponto de controlo, pois desta forma poderiam ser evitadas algumas dúvidas.

Dos alunos inscritos por mim, dois foram ao corta-mato concelhio, não ficando apurados para os seguintes apesar das boas prestações. Mereceram, por isso,

⁷ Exigência do Departamento de Educação Física, devido às boas condições do piso, bem vincada pela professora cooperante

reconhecimento perante a turma, por forma a valorizar o esforço e representação da escola.

4.2.4.2. Fit Challenge⁸

O EP no âmbito escolar preconiza o desenvolvimento da competência profissional do estudante estagiário em 3 áreas de desempenho, onde são definidas tarefas a desempenhar. Uma delas consiste em “promover pelo menos uma Ação, no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade”.

Neste sentido foi organizada pelos estudantes estagiários dos núcleos 1 e 2 desta escola cooperante uma atividade intitulada “Fit Challenge” que decorreu no dia 15 de Abril de 2015. Pela sua natureza, foi parte integrante das áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional –, tratando-se assim de uma atividade de complemento curricular que teve que ser concebida, planeada, realizada e avaliada, indo ao encontro dos objetivos curriculares da EF, que exigiu uma gestão de recursos, que contribuiu para a integração e socialização dos alunos e para a promoção de estilos de vida ativa e saudáveis, que englobou um ambiente de partilha dos problemas e um espírito colaborativo, desenvolvendo-se competências argumentativas e comunicativas.

Foi então desenvolvida estando inserida no PAA da Escola, integrada nos projetos do Departamento de Expressões e do GDEFD. Perspetivou-se a sua realização para o dia 15 de Abril de 2015 para que a Atividade integrasse a Semana da Escola e do Agrupamento.

A Atividade, de índole prática, envolveu a participação de inúmeros membros da comunidade educativa, proporcionando aos alunos do 3º CEB e do Ensino

⁸ Baseado no projeto de atividade realizado pelos núcleos de estágio desta escola cooperante (2015)

Secundário uma manhã destinada à atividade desportiva, solicitando o seu desempenho motor tanto a nível competitivo como experimental.

A atividade “Fit Challenge” foi orientada por uma metodologia de projeto que contemplou a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Desta forma, é deixado um olhar crítico sobre todo o trabalho produzido e uma breve alusão a considerações futuras.

4.2.4.2.1. Conceção e Planeamento

A ideia para a realização desta atividade surgiu por parte dos Professores Cooperantes, ao terem sugerido o planeamento de uma atividade desportiva que tivesse como tema o TF e, preferencialmente, a um nível competitivo. Desta forma, era dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelos estudantes estagiários de anos anteriores, no que diz respeito à inclusão do TF como metodologia de desenvolvimento e melhoria da ApF. Todos os estudantes estagiários gostaram bastante desta proposta, não só pela temática mas pela variabilidade de atividades que seriam possíveis de proporcionar aos participantes.

Foi estruturada com 3 momentos a decorrer em simultâneo, que desde logo se assumiram como definitivas – a competição de TF e a experimentação com materiais de TF e as aulas de Zumba e Body Combat, que acabariam por funcionar também como ativação geral para as equipas que entrariam em competição.

Relativamente ao número de participantes, este foi um aspeto bastante discutido e ponderado. Inicialmente foi pensada a abertura da atividade para todos os alunos da escola, do 5º ano até ao 12º ano, sendo que a competição de TF apenas se destinaria aos alunos do 3º CEB, enquanto os do 2º CEB estariam em atividades de Orientação. Foi ainda colocada a hipótese de envolver os alunos das outras escolas do agrupamento e de convidar escolas que estivessem a trabalhar com a metodologia do TF sob a forma de *Fit School*, orientadas por outros estudantes estagiários da FADEUP. Todavia, pela

impossibilidade de abranger tantos alunos participantes (ao nível dos recursos materiais e temporais) e a simultaneidade de tarefas diversas em diferentes locais do pavilhão da escola, e depois de discutido com os Professores Cooperantes, a atividade apenas foi dirigida a todos os alunos do 3º CEB e do Secundário pertencentes a esta e a uma outra escola do agrupamento. Devida à ausência de transporte escolar, essa outra escola não pôde comparecer, pelo que os Professores de EF de ambas as escolas organizaram uma sessão de experimentação de TF para o dia seguinte. De mencionar que esta situação poderia ter sido acautelada através de um convite mais atempado, dando assim a possibilidade de a escola criar e assegurar as condições necessárias para a sua participação.

No que concerne à competição do “Fit Challenge”, a sua estruturação não foi nada simples e foi marcada por visões e formas diferentes de organizar as provas e de organizar as equipas em cada uma. Ultrapassadas as divergências, a competição de TF foi estruturada em 3 provas: um 1º desafio “Challenge Equipas” que decorria em equipa e que consistia na realização do maior número de repetições durante 45”, repetindo-se o processo ao longo de 12 exercícios distintos; um 2º desafio “Top Challenge Equipas” com um circuito cujo objetivo era a sua realização no menor tempo possível onde competiam as 6 melhores equipas de cada ciclo de ensino; um 3º desafio “Top Challenge” com o circuito da bateria de testes *Fit School* para os 10 alunos - 5 rapazes e 5 raparigas de cada ciclo - com melhores prestações no primeiro desafio. Os circuitos e os exercícios baseados no TF foram delineados tendo em consideração a temporização da carga e a solicitação alternada dos grupos musculares, equilibrando-se a exigência técnica e condicional e respeitando-se os quatro pilares do movimento (Postura Bípede e Locomoção, Puxar e Empurrar, Baixar e Elevar (mudança de nível, Rotação e Mudança de Direção). No 1º desafio o objetivo dos alunos consistia na realização do maior número de repetições em 45 segundos, enquanto que 2º e 3º desafio pretendia-se a realização de um número de repetições previamente estipulado no menor espaço de tempo possível. Tais metodologias utilizadas provêm da bateria de testes de ApF *Fit School* que tem vindo a ser cada vez mais implementada nas aulas de EF, indo

ao encontro de um dos objetivos da atividade por mostrar e ser possível os alunos experimentarem diferentes formas de trabalho para a ApF.

Como já foi referido anteriormente, paralelamente à competição, decorria, no pavilhão da escola, uma atividade de experimentação dos mais diversos equipamentos ligados a esta metodologia de treino e, na sala de ginástica, aulas de grupo (Zumba e Body Combat) que serviam como ativação geral e específica para as equipas.

A dinâmica e organização das atividades delineadas exigia um número considerável de recursos humanos que foram assegurados pela participação dos Professores de EF e dos alunos do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva das turmas do 11º I e do 12º E. A turma do 11º I, não era suposto colaborar pois tinha uma visita de estudo marcada para o mesmo dia da atividade. Contudo, em data muito próxima à atividade, esta foi cancelada, o que permitiu a integração destes alunos no grupo de colaboradores, sendo uma enorme mais-valia para o bom desenrolar da atividade. Constituíram-se os observadores nas estações de cada um dos circuitos, uma vez que no desafio 1 eram necessários 24 pela sua dimensão e pela possibilidade de abranger 8 equipas em competição simultânea no mesmo circuito. Outros assumiriam tarefas de acompanhamento dos estudantes estagiários na ativação geral, na experimentação e no secretariado/tratamento de resultados, bem como noutras tarefas que poderiam ser solicitadas. Para garantir o conhecimento e a integração com a dinâmica da atividade e seus acontecimentos, nomeadamente ao nível da tipologia de tarefas que teriam de desempenhar, foram-lhes dadas 2 sessões teóricas, sendo a primeira de carácter mais geral cujo propósito era a explicação do conceito e da dinâmica da atividade e, especialmente, a apresentação dos exercícios de TF onde a sua colaboração seria mais significativa, e a segunda com informações mais concretas sobre as etapas da atividade e as tarefas atribuídas a cada aluno. Foi ainda produzido um documento intitulado de “Manual de Colaboradores” que continha informações importantes sobre o seu papel na atividade, a explicação de cada uma das tarefas e respetivos responsáveis, a dinâmica e a organização envolvida em cada desafio e a bateria de exercícios de cada desafio. Organizada numa tabela

que continha os juízes de cada exercício, a figura, os critérios de contagem e aspetos a ter em atenção. Desta forma, era-lhes solicitada a compreensão total da atividade e a preocupação com o seu papel de observadores apenas para os exercícios que lhes foram atribuídos. Relativamente aos Professores de EF constituintes igualmente como colaboradores da atividade, as suas tarefas foram delegadas pessoalmente e foi-lhes enviado por email o “Regulamento da Atividade” contendo informações sobre as inscrições, as atividades, a dinâmica de cada atividade, as tarefas e respetivos responsáveis, as baterias de exercícios e as fichas de inscrição.

Para os alunos participantes foi também elaborado um “Manual de Equipa” contendo informações sobre regras a serem cumpridas, figuras ilustrativas de cada um dos circuitos e a sua organização (alunos a competir, alunos em espera, alunos observadores, local e rotação das estações), explicação dos aspetos fundamentais de cada desafio e o programa da atividade.

Tratando-se de um evento com uma dimensão considerável, o grupo de estagiários optou por formular um orçamento que explanasse concretamente o custo de todos os recursos (alimentares e materiais) necessários para o desenrolar da atividade. A Escola acarretou todos os custos o que possibilitou a impressão dos cartazes, dos manuais referidos anteriormente, dos dorsais e dos resultados da competição e também assegurou o reforço alimentar para todos os participantes. Por unanimidade entre os estagiários, ficou decidido que os custos referentes aos prémios seriam assumidos por nós, apostando, assim, em algo personalizado, inovador e, sobretudo, inteiramente alusivo ao evento.

No que diz respeito aos recursos materiais, as instalações desportivas e todo o material presente nas arrecadações não exigiram um pedido formal de requisição, porém foi elaborado um documento a solicitar à Direção a aparelhagem de som, os microfones, o palco para as aulas de grupo, a impressora e o reforço alimentar, que seria distribuído pelos alunos do Curso Profissional de Restauração, a todos os participantes. O equipamento de TF presente na estação de experimentação foi disponibilizado pelo Professor Cooperante.

Numa tentativa constante de encontrar a conceção ideal para a competição, acabamos por nos perder um pouco nos prazos estipulados, causando, assim, atrasos na elaboração do cartaz (versão final) e, sobretudo, na recolha de inscrições. Para acelerar o processo, recorremos ao apoio dos Professores de EF, que fizeram a divulgação junto das suas turmas e inscreveram as equipas interessadas. Tais inscrições foram-nos entregues em mãos, tendo também sido criado um email do evento para que fosse possível a sua concretização durante as férias da Páscoa. Foram abertas com o prazo limite de 5 de Abril, sendo necessário, pela interrupção letiva para férias da Páscoa, o alargamento do prazo para dia 10 de Abril. Todavia, foram aceites inscrições até à véspera do evento.

Os cartazes, após aprovação dos Professores Cooperantes e Direção da Escola, foram afixados um pouco por toda a escola, em locais cuja frequência de alunos era bastante significativa (entrada da escola, bar, átrio do pavilhão, polivalente, blocos, junto da secretaria). Os comunicados e os convites, após a mesma aprovação, foram enviados pela Direção da Escola e as autorizações para os EE foram entregues pelos Professores de EF.

Ambas as fases do Projeto – Conceção e Planeamento – demoraram a ser concretizadas, havendo aspetos que apenas foram tratados em data próxima da atividade. Integrado nesta fase esteve a concretização do Projeto da Atividade, documento que continha a apresentação da atividade (conceção, promotores, público-alvo, objetivos), a listagem de tarefas, o regulamento da atividade, a previsão orçamental, os recursos humanos e materiais, a descrição das atividades (bateria de exercícios dos 3 desafios), o cronograma do evento, a distribuição dos recursos humanos pelas atividades, o plano de organização (inscrições), a divulgação da atividade e os anexos (cartaz do evento, certificado de participação, convite, comunicado e ficha de inscrição). Destacamos como principais erros a elaboração tardia dos documentos cruciais para o desenrolar da atividade, a ausência do briefing inicial com uma explicação dos 3 desafios para todos os alunos (com uma possível leitura e interpretação do manual de equipa para que cada uma viesse para a prova a saber o seu local de partida), já que a sua experimentação prática se tornava de todo inviável ao cumprimento

do horário do evento, e a ausência de uma experimentação prática prévia dos circuitos constantes nos 3 desafios, isto é, anteriormente à sua colocação definitiva no projeto da atividade.

4.2.4.2.2. Realização

Foi nesta fase de concretização que os desafios se tornaram ainda mais evidentes, não estando só em jogo a nossa capacidade de colocar em prática tudo o que projetamos, mas também a nossa capacidade de ação e de tomada de decisão sobre acontecimentos imprevistos ou situações desajustadas ao momento.

O evento iniciou-se com a credenciação de todas as equipas inscritas, integrando o registo de presenças, a colocação de dorsais e a entrega dos manuais de equipa. Esta tarefa prolongou-se em demasia não só pela chegada desfasada das equipas (o regulamento estipulava uma credenciação por equipa, com os 6 elementos presentes), mas também por algumas reformulações nas equipas resultantes da falta de comparência ou da desistência de alguns alunos. Como estas situações foram mais recorrentes no Ensino Básico, tal impossibilitou o cumprimento do horário da primeira ativação geral, desencadeando, conseqüentemente, o atraso de todas as atividades seguintes. Nesta tarefa cometemos um erro muito grave ao não nos certificarmos que os dorsais dos alunos do Ensino Secundário eram colocados conforme o número que lhes estava atribuído pelas listas de equipas. Os elementos das equipas não seguiram então a ordem de participação nos desafios, provocando, deste modo, incoerências entre os registos de prova, de acordo com os números do dorsal, e o nome dos alunos que obtiveram esses resultados. Quando detetado o erro, resolvemos a situação com uma re-credenciação de todos os alunos do Ensino Secundário, efetuada por 2 estudantes estagiários, o que exigiu um período de tempo dedicado ao seu encontro, corrigindo-se, assim, a ordem dos participantes pelos dorsais que apresentavam.

A ativação geral foi dirigida pela instrutora de *Fitness* convidada, recorrendo a aulas de Zumba e Body Combat. Para garantir um transfere para a prova, cerca de 5 minutos finais foram usados para a mobilização dos músculos mais recrutados nas provas através de uma solicitação de padrões de movimento mais funcionais e, por isso, mais próximos aos exigidos no contexto competitivo, recorreu-se a exercícios de base como agachamentos, afundos, pranchas, entre outros. Esta atividade conquistou a maioria dos alunos fazendo com que o esforço deles fosse, por vezes, um pouco excessivo tendo em conta a exigência dos desafios seguintes.

Como esta atividade carecia de um horário específico para as diferentes equipas, a experimentação decorreu nos mesmos moldes, sendo possível coordenar com maior facilidade os alunos intervenientes e garantir que todos os grupos dispunham do mesmo tempo para esta tarefa. Contudo, o horário fixo – baseado nos horários da ativação geral e das provas – provocou algum desconforto por parte de alguns alunos do Ensino Secundário, visto que na fase inicial do evento não podiam participar em nenhuma das atividades, levando a que alguns elementos de uma das equipas desistissem da competição, comprometendo desta forma a participação dos restantes elementos. De mencionar que a sua participação enquanto equipa não ocorreu, mas foi possibilitada a sua participação na experimentação e no circuito do desafio 1 de forma a poder lutar pelo apuramento individual para o 3º desafio.

Relativamente à competição propriamente dita, foram inúmeros os aspetos que nesta fase gostaríamos de ter reformulado e de ter feito melhor. Um deles, e o que acabou por provocar maior impacto, relaciona-se com a exigência condicional dos desafios. Tratando-se de uma competição, a base de definição de exercícios focou-se na variedade/novidade de movimentos, para que os alunos compreendessem que o leque de exercícios do TF vão muito além daquilo que é possível explorar nas aulas de EF; mas também num equilíbrio de exigências, com uma alternância entre exercícios mais conhecidos/fáceis e outros mais complexos. Contudo, esquecemo-nos do aspeto mais importante, para de facto o desafio ser totalmente equilibrado e ajustado às capacidades/idades dos alunos: o tempo de exercitação. O primeiro desafio era

composto por 12 exercícios e exigia a execução do maior número de repetições num intervalo de 45"/15". Apesar destes 15" de descanso terem sido prolongados por um período de espera (1') na troca entre executantes, no final deste desafio grande parte dos alunos acusaram um nível de exaustão bastante elevando, recusando-se até em participar em qualquer outra prova caso fossem apurados. No momento e perante estes acontecimentos e a limitação do tempo (tempo despendido vs. tempo restante para o final do evento), decidimos eliminar o 2º desafio. Desta forma, as equipas vencedoras seriam conhecidas com base nos resultados do 1º desafio, ficando a faltar apurar somente o Top10 individual. Contudo, numa conceção reformulada, não eliminaríamos nenhum dos desafios, optando antes por reduzir o tempo de execução do primeiro desafio, por exemplo com um intervalo de 20"/10", sendo fiel às suas características iniciais. O último desafio previa uma seleção de 10 alunos de cada ciclo de ensino, 5 rapazes e 5 raparigas, embora no Ensino Básico tenham sido apurados mais alunos pelos casos de empate ou de resultados muito próximos (diferença de 1 a 3 repetições). Ainda no Ensino Secundário, pela dificuldade em lançar os resultados, gerou-se alguma confusão nos apuramentos e até na prova em si, uma vez que faltavam alguns dados de alunos, que provavelmente atingiriam facilmente o patamar do Top10, e alguns alunos apurados apresentaram-se mas não participaram por motivos dos quais não tivemos conhecimento. Reforça-se assim a tónica na dificuldade em apurar os resultados para esta prova, não só pelos erros cometidos mas também pelo curto espaço de tempo entre o final do desafio 1 (deste ciclo de ensino) e esta prova, causando alguma pressão na seleção imediata do Top10 e não havendo hipótese de comparar resultados (como no grupo anterior), o que não permitiu a participação de mais alunos. Apesar de o desenho da participação se restringir aos 10 melhores alunos, pela eliminação de um dos desafios teria sido benéfica a oportunidade de englobar mais alguns, mesmo com o horário tão restrito.

Entre estes dois desafios fomos brindados com uma excelente prestação do grupo-equipa do DE de Ginástica que para além de valorizar uma vertente mais estética do Desporto proporcionou um belo momento de descontração,

especialmente para os que esperavam ansiosamente pela divulgação de resultados.

A cerimónia de entrega de prémios encerrou este evento, embora não com um cariz marcante e significativamente majestoso, pela pressão temporal de ter que o dar por encerrado. Com o avançar da hora e estando dependentes de transporte público para regressarem a casa, alguns alunos não marcaram presença neste momento, por isso, não foi possível entregar os certificados de participação a todos os alunos intervenientes. Esta cerimónia podia, ainda assim, ter sido mais solene, isto é, recorrer à Comissão de Honra de uma forma mais organizada, estando todos os estagiários presentes e mantendo um pouco o *suspense*, não divulgando, em simultâneo, todos os vencedores (alunos e equipas) e encaminhando-os posteriormente para o pódio. Eram estes pequenos detalhes que deviam ter sido corrigidos.

De uma forma geral, o evento teve um grande impacto. Contou com 156 participantes (58 do ensino básico e 98 do ensino secundário), com a participação dos alunos do grupo-equipa do ED de Ginástica, com a colaboração dos alunos das turmas do 11º I e do 12º E, a colaboração e presença de 10 Professores de EF, da Diretora do Agrupamento, do Presidente da Associação de Pais e da Instrutora de *Fitness* convidada.

O envolvimento de todos foi notório, mas os alunos foram as personagens principais e atuaram com todo o empenho e entusiasmo nas atividades do evento (competição e experimentação). Isto foi evidente pelo seu esforço, espírito competitivo e, sobretudo, na sua capacidade de superação, cumprindo-se, assim todos os objetivos a que nos propusemos com o desenvolvimento desta atividade (a) Promover estilos de vida ativa e saudáveis junto da comunidade educativa através da competição desportiva, b) Incutir o gosto pela prática desportiva, motivando os alunos para a aquisição de hábitos saudáveis no seu dia-a-dia, c) Promover a integração e socialização dos alunos, d) Divulgar o trabalho desenvolvido ao nível da EF na escola).

Assim, foram proporcionadas experiências distintas de cariz competitivo e não competitivo mediado pelo contacto com o treino da ApF através do TF, o uso de

materiais variados, a panóplia de exercícios que podem ser feitos com ou sem materiais, a tipologia de modalidade solicitada na ativação geral, o aprender a dosear o esforço, o cansaço físico e a superação, lidar com a “derrota”, fazer o máximo possível, entre outros.

4.2.4.2.3. Avaliação

O que ficou da organização desta atividade foi um sentimento de dever cumprido, apesar de vários constrangimentos descritos anteriormente. Ficou patente a avaliação positiva que os diferentes professores fizeram em relação à atividade e à forma como esta foi organizada e gerida. No mesmo sentido, após a aplicação dos questionários (relatados mais abaixo) a alguns alunos da Escola Secundária de D. Dinis, foi possível constatar que a maioria dos alunos gostou da atividade.

Todavia, o contacto entre os estagiários durante o evento foi muito complicado por não termos definido de antemão uma estratégia de comunicação e pela constante troca de informações de cariz diversificado (tempo de ativação geral, alunos desistentes, resultados) que implicou o processamento e a consecução de respostas também diferenciadas.

Com a expectativa de que esta competição possa vir a ser desenvolvido num futuro recordamos algumas propostas organizativas, no sentido do que deveria ter sido feito e não foi: (a) Apostar numa divulgação da atividade e de toda a informação referente à mesma com maior antecedência e pormenorização, dando oportunidade de os alunos se integrarem melhor com o trabalho desenvolvido; (b) Reunir com todos os professores e colaboradores para esclarecer as diferentes tarefas e definir os momentos cruciais em que necessitaríamos da sua ajuda e em que parâmetros; (c) Valorizar o trabalho em equipa (entre estudantes estagiários) com uma preparação mais prática (e atempada) do evento através de uma reunião prévia que permitisse sequenciar todas as ações – ver passo a passo tudo o que ia acontecer, nomeadamente tempos limite, quem fazia o quê e quando, pensar em estratégias para a rápida

entrega de dorsais, em métodos eficazes de encaminhar os alunos para os locais corretos, de gerir os registos para facilitar o seu tratamento, entre outros.

Ainda referente à fase da Avaliação, importa conhecer a opinião daqueles que foram os personagens principais deste evento – os alunos. Neste sentido e para contrabalançar esta nossa visão, apresentamos de seguida os resultados obtidos nos inquéritos distribuídos por alguns dos participantes, tratando-se de um documento orientador da escola que é aplicado aos alunos para se proceder à avaliação das atividades que são realizadas.

1. Conhecimentos prévios relativos à Atividade

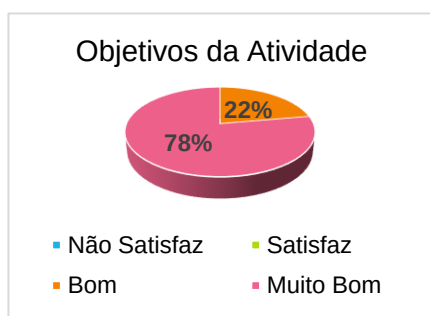


Gráfico 6 - Objetivos da atividade

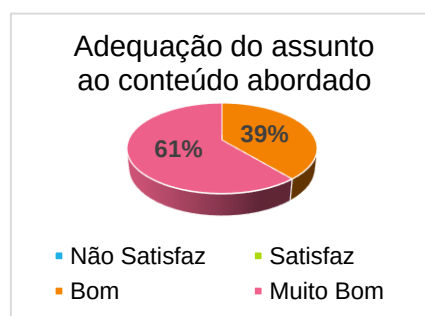


Gráfico 7 - Adequação do assunto ao conteúdo abordado

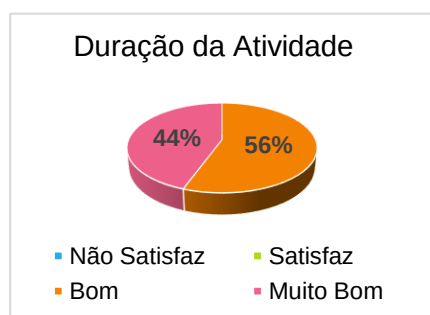


Gráfico 8 - Duração da atividade

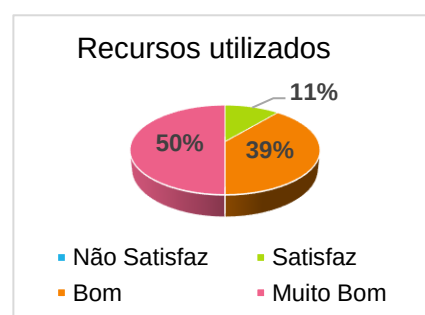


Gráfico 9 - Recursos utilizados

2. Participação

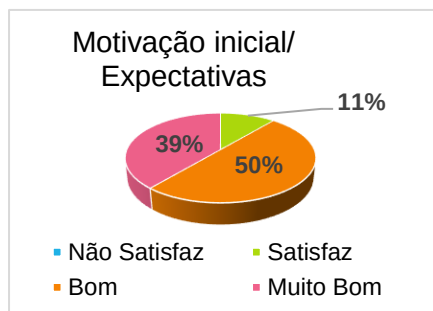


Gráfico 11 - Motivação inicial/ Expectativas

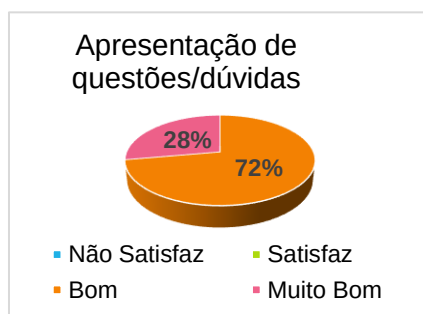


Gráfico 10 - Apresentação de questões/ dúvidas

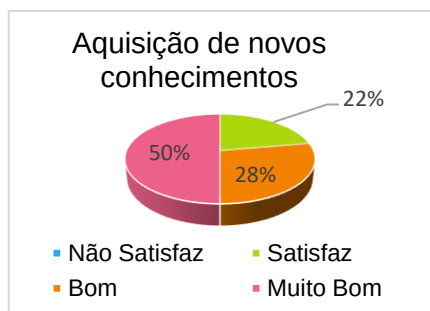


Gráfico 12 - Aquisição de novos conhecimentos

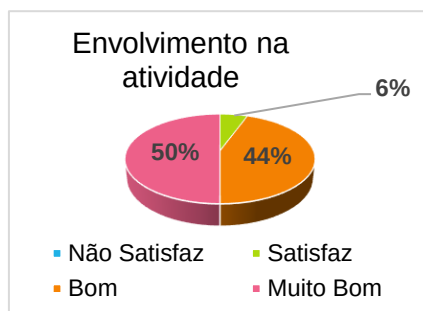


Gráfico 13 - Envolvimento na atividade

3. Relacionamento Interpessoal

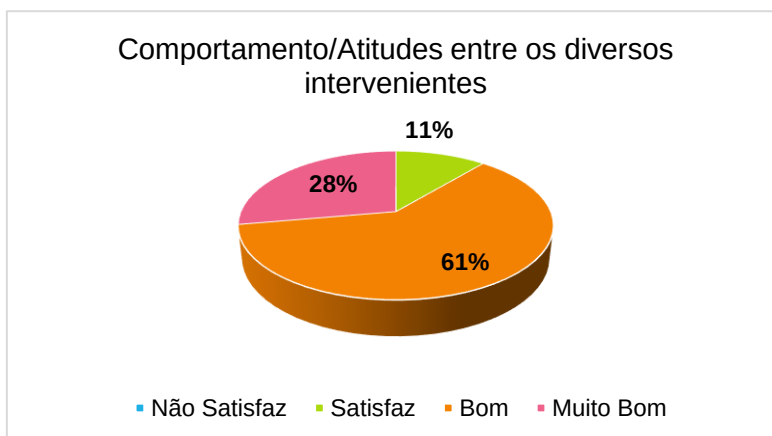


Gráfico 14 - Comportamento/Atitudes entre os diversos intervenientes

4. Avaliação Global da Atividade

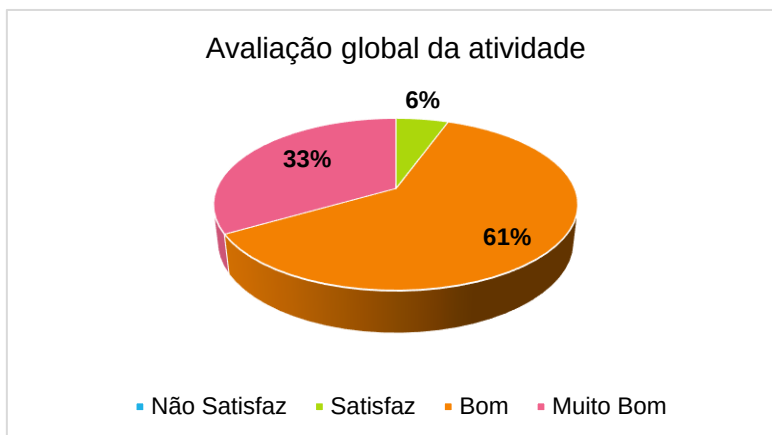


Gráfico 15 - Avaliação global da atividade

5. Aspetos Positivos da Atividade

A maior parte dos alunos mencionou como aspeto positivo a promoção do exercício físico e o conhecimento transmitido, o que vai ao pleno encontro dos objetivos estipulados para esta atividade.

Agradou-lhes também a grande adesão dos alunos, permitindo a interação com os colegas – de turma e de outras turmas – para se criar novas relações; o ambiente vivido; o fator competitivo; a organização do espaço; o contributo dos professores; a motivação por parte dos juízes de prova; e a exigência das provas, permitindo perceber as limitações individuais.

O principal aspeto mencionado centrou-se no controlo da contagem do número de repetições, tanto nas falhas dos juízes (alunos colaboradores) seja no contributo insuficiente por parte dos professores.

Surgiu também uma reformulação na seleção dos exercícios e tempo de prova (especialmente nos períodos de recuperação) devido à grande exigência do desafio 1; uma preocupação maior na organização do evento, controlando melhor a entrega dos dorsais e as desistências antes do início de cada prova e uma maior atenção no áudio (som do microfone pouco perceptível).

Além destas críticas, havia ainda comentários como “Repetir mais vezes durante o ano letivo” e “Foi perfeita”.

4.3. Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Uma experiência noutra ciclo de ensino

No sentido de complementar e dotar a formação inicial do estudante-estagiário com experiências conducentes ao grau de Mestre nos Ensinos Básico e Secundário, o regulamento de estágio passou a contemplar a lecionação de um determinado período letivo face a uma turma do 2º Ciclo. Apesar deste regulamento indicar que esta experiência passa pela partilha de uma turma com os restantes colegas do núcleo, na escola onde realizei o estágio não houve essa disponibilidade, tendo assumido sozinha a lecionação de uma UT à turma do 6º ano de escolaridade.

Esta UT, de Basquetebol, comportou um total de 8 aulas e, uma vez que já estava incorporada no planeamento do professor titular da turma, cumpriu-se rigorosamente com o que ele tinha estipulado.

Devido a assuntos burocráticos, ocorreram alguns atrasos ligeiros no arranque desta atividade, não dando possibilidade de ser eu a iniciar a UT (como previsto). Isto permitiu-me observar uma aula dedicada já à modalidade e perceber de que forma o professor titular lidava com a turma.

Esta turma era constituída por 20 alunos, tendo facilitado, de certa forma, o trabalho de organização, gestão e até de conhecimento dos alunos. Consegui, ainda, perceber que alguns alunos (principalmente os rapazes) estavam mais evoluídos, tanto a nível técnico como tático, conseguindo distinguir facilmente dois níveis de desempenho nesta modalidade.

Desta forma, e em conversa com o professor titular, projetou-se como objetivo geral o alcance do jogo 3x3 a meio campo, mesmo tendo consciência de que os alunos do nível mais rudimentar iriam ter alguma dificuldade para o atingir.

No seguimento desta observação inicial, tive ainda a oportunidade de assistir a uma aula de outra turma do 6º ano, que ficaria ao cargo de uma das minhas colegas de núcleo. Deparei-me com realidades bem distintas, no mesmo ano de escolaridade. Uma vez que se tratava de uma turma de maiores dimensões, a atenção dos alunos dispersava com maior facilidade, dando aso a comportamentos fora de tarefa. Assim, as estratégias adotadas pela minha colega deveriam ser diferentes das minhas, perdendo-se um pouco da tal partilha que já foi mencionada.

Voltando à “minha” turma, e focando-me agora nas categorias didáticas, devo mencionar que nos momentos de instrução os alunos não me colocaram grandes dificuldades. Naturalmente que, por vezes, tive de recorrer a algumas estratégias para voltar a captar a sua atenção, nomeadamente esperar para poder falar, mencionar o nome de quem estava distraído, pedir que me explicassem a tarefa após dar a instrução, usar colegas como exemplo, entre outras, mas não houve nada que exigisse grande esforço para retomar a aula.

A interação professor-aluno foi favorável, tendo em consideração o carácter pontual da intervenção, os alunos não colocaram nenhum obstáculo aos exercícios propostos. Ao longo das aulas, a minha intervenção estava vocacionada para aptidões mais gerais, preocupando-me tanto com a relação com a bola, como com o domínio técnico-tático dos conteúdos, podendo em aulas iniciais ter sido um pouco mais analítica na forma de os abordar. Desta forma, o professor titular aconselhou-me a conduzir a aula com uma visão mais competitiva e lúdica, de modo a motivar mais os alunos para a prática.

Nesta procura, e aproveitando algo já utilizado para as outras modalidades, o professor aconselhou-me a colocar pontuação nos diferentes exercícios (número de cestos, vezes que realizava passe e vai, vezes que conseguia intercetar a bola, entre outras suscetíveis de pontuação). Contudo, tive o receio de acentuar as diferenças já existentes entre os dois níveis de ensino e para isto tentei dar pouca ênfase ao resultado final obtido por cada aluno.

Nesta mesma lógica, tentei realizar o aquecimento apelando a diferentes jogos, visto que os alunos estavam a iniciar a modalidade. Além destas ativações serem

muito apreciadas por parte dos alunos, ainda permitem um aumento eficaz do metabolismo basal e a adequação rápida a vários objetivos, privilegiando sempre o uso da bola como forma de motivação e também de *transfer* para o jogo.

As formas parciais de jogo (2x0, 2x1, 3x0, 3x1, 3x2) foram, de igual modo, bem recebidas pelos alunos. As mais simples, no nível mais elevado, deram rapidamente lugar às mais complexas, obrigando a várias desmarcações enquanto o outro grupo necessitou de mais tempo para alcançar os objetivos.

Alguns objetivos, para serem compreendidos pelos alunos, necessitaram de uma maior atenção da minha parte, tal como a desmarcação, a intenção para pressionar o portador adequadamente ou a procura de espaços entre os defensores. No grupo com mais dificuldades, foi indispensável demonstrar várias vezes os exercícios, torna-los mais lúdicos e focar em critérios mais simples (ex: encestar).

Este nível de ensino não me causou grandes adversidades e a progressão dos alunos foi bastante evidente, principalmente no que diz respeito aos conteúdos táticos. Além disto, penso que lhes consegui transmitir, no pouco tempo que passei com eles, alguns valores e princípios desportivos através da resolução de alguns atritos entre pares e estimulando o trabalho em equipa em alguns exercícios.

A principal diferença que destaco entre os dois ciclos de ensino resume-se à sua predisposição para a aula. Por exemplo, os alunos do 6º ano independentemente da quantidade de informações que transmitisse iniciavam de imediato a tarefa, sem questionar fosse o que fosse. Isto permitia-me poupar algum tempo na instrução, garantindo um maior tempo de empenhamento motor, e, posteriormente, ir modificando a tarefa consoante as suas respostas ou conduzindo-os na direção dos objetivos previamente delineados. Existiu também por parte destes alunos um grande empenho nos objetivos propostos, mostravam-se decididos, persistentes e satisfeitos com a aula.

Ser professor pressupõe esta adaptação. Cada aluno é único e por isso o docente tem que se adaptar e reagir de acordo com as necessidades das suas turmas.

4.3.2. Treino Funcional

Tendo em conta a minha ligação com o mundo do Fitness, várias vezes pensei na junção das duas paixões, mas não tinha uma noção ainda muito formada de como isso poderia vir a acontecer.

Um dia, o professor Rui Garganta, docente da FADEUP, numa aula de Tópicos II, clarificou-me as ideias e permitiu-me abrir horizontes para “revolucionar” as aulas de EF, mais concretamente no que diz respeito ao desenvolvimento da aptidão física.

Nesta altura já conhecia vagamente a metodologia FITSCHOOL e voluntarie-me para fazer a apresentação dos circuitos, dando a conhecer a forma como deveriam ser realizados. Considerei vantajoso colocar-me no lugar dos meus alunos e consegui perceber a exigência “bruta” desta metodologia (mesmo já tendo experimentado vários tipos de treino intervalado). Aquele que considerei ter maior exigência, pelo facto de não haver tempos de repouso, foi o teste em circuito (por tempo).

Ainda para estas aulas tivemos que realizar os nossos próprios circuitos e apresentá-los à turma. Existem na realização de circuitos algumas regras de organização de um circuito, que foram discutidas nestas aulas. Contudo na prática é mais difícil ter em consideração todos os aspetos e foi um bom exercício de pesquisa, reflexão e experimentação.

Porém, na apresentação destes trabalhos denotei algumas lacunas, ao nível destas exigências, dos objetivos definidos e das próprias exemplificações. Obviamente que os professores não são perfeitos mas penso que devemos ser exigentes connosco próprios e no que conta à exemplificação, se for feita por nós, deve aproximar-se o mais possível do que queremos que o aluno reproduza.

Trabalhar com o TF durante este ano letivo foi muito importante para mim. No papel de professora é prazeroso ver a evolução, a motivação e o trabalho realizado quase por autonomia ao longo das aulas. Para os alunos, e na medida em que me preocupei em facultar-lhes os dados que estes obtiveram no FITSCHOOL nos três momentos de avaliação, para que tivessem consciência da sua rápida evolução é o que os leva a manter o nível elevado de motivação e a querer sempre alcançar novos patamares.

Por vezes os alunos também se opõem ou mostram desinteresse em determinada tarefa, mas neste tipo de exercícios esse problema nunca se colocou, considerando-se uma atividade prazerosa para os alunos. Esta metodologia tornou-se uma ferramenta fantástica para o treino da ApF na escola, podendo ser adaptada a qualquer lugar, modalidade, tempo, número de alunos e material, mantendo sempre a inovação, o desafio e a criatividade em cada aula.

Com isto considero importante que haja não só uma abertura de horizontes dos professores, como também uma contínua formação nestas áreas, de forma a evitar rotinas desajustadas aos alunos, uma vez que apresentam personalidades tão distintas.

5. ESTUDO

Treino Funcional na Escola: Influência do sexo e da prática desportiva no desempenho dos alunos

5.1. Objetivo

No seguimento de estudos anteriores⁹ referentes à aplicação do TF nas aulas de EF, nomeadamente na UT anual de ApF incluída no plano curricular do Ensino Secundário, o presente estudo compara o desempenho dos alunos de três turmas do 10º ano tendo em consideração o sexo e os hábitos desportivos dos mesmos.

5.2. Enquadramento

5.2.1. A Aptidão Física nas aulas de Educação Física

Como é ilustrado na tabela 3, o conceito de ApF não é consensual. Contudo, importa realçar que “(1) *está relacionada com o rendimento de todas as tarefas diárias realizadas; (2) envolve os domínios das aptidões físicas, psicomotoras, percetivas e cognitivas; (3) é um todo que deve ser trabalhado nos seus diversos domínios; (4) está diretamente relacionada com a promoção e manutenção da saúde.*” (Batista, Rêgo & Azevedo, 2013)

Tabela 3 - As diferentes perspetivas do conceito de ApF¹⁰

Cureton	1940	Capacidade de controlar o corpo e a capacidade de trabalhar arduamente durante um longo período de tempo sem diminuir a eficácia.
Fleishman	1964	Capacidade funcional do indivíduo em realizar alguns tipos de atividades que exigem empenho muscular.
Karpovich	1965	O grau de capacidade para executar uma tarefa física particular sobre condições específicas de ambiente.
Organização Mundial de Saúde	1978	Capacidade para realizar trabalho muscular de forma satisfatória.

⁹ Realizados por estudantes estagiários em contexto de EP.

¹⁰ Adaptado de U.S. Department of Health and Human Services (1996); Leite (2009); Garganta e Sobral (2012); Batista, Rêgo e Azevedo (2013); Favacho e Rosa (2013).

American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance	1980	<i>Continuum</i> multifacetado que se prolonga desde o nascimento até à morte. Os níveis de aptidão física são afetados pela atividade física e variam desde a capacidade ótima em todos os aspetos da vida até limites de doença e disfunções.
Sobral e Barreiros	1980	Capacidade de efetuar, de modo eficiente, um determinado esforço.
Safrit	1981	Constructo multidimensional que não pode ser adequadamente expresso por uma simples medida.
Casperson et al.	1985	Conjunto de atributos que as pessoas têm ou adquirem e que estão relacionados com a capacidade de executar atividades físicas.
Pate	1988	Estado caracterizado por uma (1) capacidade de executar atividades diárias com vigor e (2) demonstração de traços e capacidades que estão associados ao baixo risco de desenvolvimento prematuro de doenças e hipocinéticas.
American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance	1989	Estado de bem-estar físico que permite às pessoas (1) realizar atividades diárias com rigor; (2) reduzir o risco de problemas de saúde associados à ausência de exercício e, (3) estabelecer uma base de aptidão para permitir a participação numa variedade de atividades físicas.
March	1993	Constructo multidimensional que não pode ser adequadamente compreendido se a multidimensionalidade for ignorada.
Bouchard e Shephard	1994	Características que permitem um bom rendimento numa dada tarefa motora, num envolvimento físico, social e psicológico específico.
U.S. Department of Health and Human Services	1996	Capacidade de realizar tarefas diárias com vigor e agilidade, sem fadiga excessiva e com energia suficiente para desfrutar de atividades de tempos livres e para atender emergências imprevistas.
Maia e col.	2001	Capacidade de realizar com rigor as tarefas do quotidiano, bem como a demonstração de traços e capacidades que estão associados ao risco reduzido de doenças hipocinéticas.
Guiselini	2004	Simple capacidade de movimento

O desenvolvimento da ApF, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, apresenta-se nos PNEF como uma das finalidades da disciplina de EF.

Segundo este documento¹¹ os alunos devem “*eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais*” através de um “*trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade*”.

Atendendo a esta exigência, e lembrando que este trabalho deve ser desenvolvido todas as aulas e em articulação com as restantes matérias de ensino, recorreremos à metodologia do TF, cujos critérios iam ao encontro das nossas pretensões.

5.2.2. Treino Funcional

O TF, apesar de atualmente ser extremamente popular, é uma realidade antiga que nem sempre tem uma correta interpretação e, conseqüentemente, uma devida aplicação (Almeida, 2012). Desta forma, e podendo este ser utilizado em praticamente “*todos os contextos do Exercício Físico*”, ao trazermos esta metodologia para as aulas de Educação Física devemos ter um cuidado redobrado, de forma a não colocar em risco a integridade do aluno. (Garganta, 2015).

Tal como o conceito de ApF anteriormente revisto, a tabela 4 demonstra a dificuldade em chegar a uma definição consensual de TF.

Tabela 4 - As diferentes perspetivas do conceito de TF¹²

Vern Gambetta e Gary Gray	1995	Atividade multiarticular, multiplanar, enriquecida propriocetivamente que envolva desaceleração (redução de forças), aceleração (produção de forças) e estabilização; volume de instabilidade controlado; e uma gestão da gravidade, das forças reativas do solo e dos momentos de força.
Vern Gambetta	1999	
Juan Carlos Santana	2000	Um espectro de atividades que condicionam o corpo consistentemente com a integração dos seus movimentos e/ou utilizações.
Michael Boyle	2003	Um contínuo de exercícios envolvendo equilíbrio e propriocepção, executado com os pés no chão e sem a utilização de máquinas, para que a força seja realizada em condições instáveis e o peso corporal é gerido em todos os planos do movimento.

¹¹ PNEF 10º, 11º e 12º anos - cursos gerais e cursos tecnológicos

¹² Adaptado de Almeida (2012); Garganta e Santos (2015)

National Strength and Conditioning Association	2005	Envolve movimentos que são específicos – em termos de mecânica, coordenação e/ou energética – para as atividades do dia-a-dia.
Rui Garganta e Carla Santos	2015	Conjunto de exercícios que promovam a condição física com base em <i>padrões de movimento</i> ¹³ que sirvam de suporte para a realização de um conjunto alargado de tarefas do dia-a-dia ou técnicas desportivas.

Partindo destas duas últimas definições e passando a ver o corpo como um todo, em vez de músculos isolados, o TF apela à função motora global, exigindo que funcione de forma integrada e multidimensional para produzir os movimentos para os quais foi concebido – Locomoção; Rotação; Baixar/Levantar; Empurrar/Puxar (Garganta, 2014)

Estes são os quatro pilares do movimento e é neles que se sustenta o TF. Dentro destes, existe uma infinidade de exercícios que se podem realizar, consoante o objetivo pretendido, o material utilizado, as características do indivíduo, entre outros inúmeros fatores. Isto é, o treino não depende somente do exercício em si mas de tudo o que o envolve, tornando-se funcional numas ocasiões e não funcional noutras (Mel, 2002).

Almeida (2012) acrescenta que a especificidade característica desta metodologia pode ser mecânica, coordenativa e enérgica, devendo ter o cuidado, na seleção dos exercícios, de não confundir a sua aparência externa com a sua verdadeira especificidade (por exemplo, ter em conta não só o padrão do movimento mas também o impulso, força ou potência em que o mesmo é realizado).

A perspetiva holística deste tipo de treino procura os movimentos em múltiplos planos, a estabilização do core, as diferentes ações musculares (concêntrica, excêntrica e estática), a proprioceção, a força, a resistência e a mobilidade. Isto porque para além de existir uma panóplia de materiais propícios a esta prática, o treino é também viável com materiais alternativos (tudo o que existe

¹³ Os autores entendem como sequências motoras que se realizam habitualmente e que visam criar uma espécie de “base de dados” para ser utilizados no futuro.

no espaço de treino) ou recorrendo somente ao peso do próprio corpo (Garganta, 2014).

5.3. Metodologia

5.3.1. Amostra

O programa de treino foi aplicado às três turmas de 10º ano atribuídas às estudantes estagiárias do núcleo 1.

Contou com a participação de 54 alunos, 17 do sexo masculino e 38 do sexo feminino, tendo em consideração que foram excluídos do estudo todos os alunos que não compareceram a algum dos momentos de avaliação (tabela 5).

Tabela 5 - Caracterização da Amostra

Turma	Curso	Nº Alunos	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Idade
			Atletas	Não Atletas	Atletas	Não Atletas	
10º A	Ciências e Tecnologias	21	3	4	4	10	14-18
	Letras e Humanidades	4	1	1	1	1	
10º D	Letras e Humanidades	15	1	2	3	10	14-17
10º E	Artes Visuais	14	1	4	5	5	14-16
Total		54	5	6	11	26	14-18

5.3.2. Implementação do Programa

O programa de treino começou a ser implementado desde o início do ano letivo, iniciando-se com um trabalho exploratório dos diferentes equipamentos, dos padrões de movimento recrutados em cada exercício da bateria de testes a aplicar e dos procedimentos de observação e registo.

A primeira avaliação decorreu entre outubro e novembro, contudo o protocolo sofreu algumas reformulações e foi necessário repetir todas as situações em dezembro, ainda antes de terminar o primeiro período. Este contratempo acabou por trazer alguns benefícios para este estudo pois contribuiu para a criação de condições de realização muito semelhantes nos dois momentos analisados:

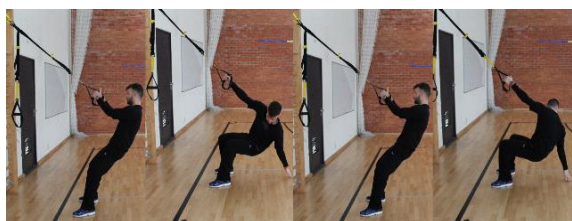
assimilação do padrão de movimento e aumento da autonomia e responsabilidade do aluno que contribuem em larga escala para o cumprimento rigoroso do protocolo.

Apesar de estar enquadrado numa UT (40 UL) e exigir uma avaliação contínua, foram considerados, para este estudo, somente o segundo momento de avaliação (já referido) e o último, realizado em junho. Entre estes meses foi feito o trabalho de ApF assente na metodologia do TF com recurso a circuitos variados, de complexidade e intensidade distintas, utilizando os materiais existentes na escola ou simplesmente o peso do próprio corpo.

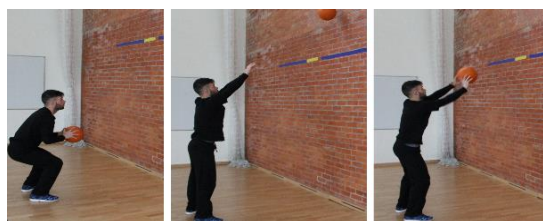
5.3.2.1. Bateria de testes FITSCHOOL

Em cada avaliação recorreu-se à bateria de testes FITSCHOOL, composta pelos seguintes exercícios:

1 - AGACHAMENTO COM TORÇÃO DO TRONCO NO TRX



2 - LANÇAMENTO DE PEITO COM BOLA



3 - EQUILÍBRIO NUMA PLATAFORMA INSTÁVEL



4 - DESENVOLVIMENTO COM KETTLEBELL



5 - SALTAR À CORDA A PÉS JUNTOS



6 - BURPEES



Figura 1 - Exercícios da bateria de testes FITSCHOOL

5.3.2.2. Modelos de Avaliação

A aplicação desta bateria pode dar-se sob a forma de exercícios isolados ou sob a forma de circuito.

No primeiro teste o objetivo consiste na realização do maior número de repetições em 45 segundos

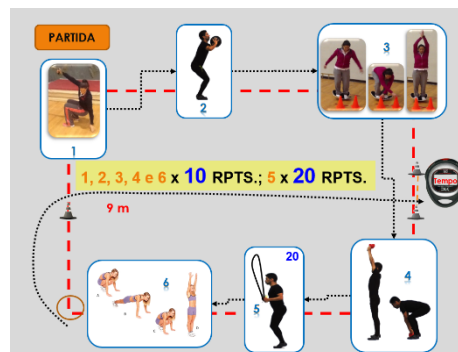


Figura 2 - Teste em Circuito

No teste em circuito é exigido que o aluno realize um número concreto de repetições (1,2,3,4 e 6 x 10; 5 x 20) de cada um dos exercícios expostos, no mínimo tempo possível, respeitando a sequência apresentada na figura 2.

Para concretizar cada uma destas avaliações foram ainda tidos em conta os seguintes aspetos:

- Formação de grupos de 2 alunos (1 executante, 1 observador);
- Professor controla o tempo e técnica, com especial atenção sobre os alunos observadores;
- As execuções incorretas (que não cumprem os critérios estabelecidos) não são contabilizadas mas o aluno mantém-se em prova até ao final do tempo ou circuito.

5.3.2.3. Material

Dada a sua especificidade, a aplicação desta bateria requer algum material:

- TRX;
- Bola medicinal (3kg - feminino, 4kg - masculino);
- Plataforma instável e dois cones de 20 a 25cm;
- Kettlebell (8kg - feminino, 12kg - masculino);
- Corda de saltar

Face à sua disponibilidade na escola, foi possível incluir mais alunos em cada estação, facilitando o processo de avaliação (especialmente na turma mais numerosa).

5.3.3. Tratamento de dados

Terminados os dois momentos de avaliação, nas três turmas, procedeu-se à criação de uma base de dados (anexo II) com todos os resultados obtidos para posterior tratamento estatístico.

Para tal recorreu-se às ferramentas de análise de dados do programa informático EXCEL e foram utilizadas as seguintes variáveis: turma, sexo, prática desportiva, score 1 e 2 (total dos resultados obtidos nos 6 exercícios, das primeira e última avaliações dos testes isolados, respetivamente) e circuito 1 e 2 (tempo, em segundos, de realização da prova nos dois momentos de avaliação).

Para estudar os resultados obtidos recorreremos à estatística inferencial através do Teste T de medidas repetidas, possibilitando a comparação de uma mesma amostra e mesmo teste em momentos diferentes. Para comparação entre sexo ou prática desportiva, como a amostra variava foi necessário recorrer ao Teste T de medidas independentes.

A análise resulta da comparação dos valores médios obtidos em cada avaliação, considerando-se um valor de significância de 5% pois, como enunciam Botelho, Silva e Cruz (2008), «Por consenso, é habitual considerar-se que caso o valor de p seja inferior a 0,05, a probabilidade dos resultados serem devidos a erros aleatórios é suficientemente baixa para ser desprezada e assim considerarem-se os resultados como “estatisticamente significativos”».

5.4. Resultados e Discussão

Todos os resultados analisados dizem respeito às três turmas das estudantes estagiárias e foram obtidos em função do sexo e dos hábitos de prática desportiva dos alunos. Optamos por não fazer o estudo com distinção entre as

turmas devido ao desequilíbrio encontrado no número de alunos, por sexo, em cada uma delas.

No que diz respeito à prática desportiva, foram selecionados os alunos que, ao longo do ano, apresentaram uma prática regular, extracurricular, indo além dos 180 minutos que as aulas de Educação Física proporcionam. Entre esta pequena amostra encontramos alunos com treinos diários ou bi-diários, ou, por outro lado, apenas com 2 horas semanais de DE.

Para facilitar esta análise, os dados serão apresentados sob a forma de uma tabela com enfoque nos resultados da avaliação inicial e avaliação final [média e desvio padrão (μ e σ), no valor de z (t-crítico) e no valor de significância de cada teste (p ou sig).

Para análise dos resultados, são apresentadas duas hipóteses:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2 \Leftrightarrow \mu_d = 0$
- $H_1: \mu_d \neq 0$, sig < 0,05

Tabela 6 - Desempenho global dos alunos do sexo feminino e masculino

	Sexo	Início	Fim	Valor Z	Sig (0,05)
Testes Isolados	Feminino	162±27	228±25	1,6860	<u>7,16E-19</u>
	Masculino	178±38,9	230±30,5	-7,5719	<u>1,68E-06</u>
Circuito	Feminino	155±27	131±18	6,1274	<u>3,81E-07</u>
	Masculino	154±43	123±23,4	3,5009	<u>0,0032</u>

Com os resultados apresentados na tabela 6 pode-se verificar que existe uma melhoria de desempenho por parte dos dois grupos, tanto nos testes isolados como em circuito.

O valor de significância registado nos dois testes indica que a diferença apresentada é, estatisticamente, bastante significativa (sig < 0,05), permitindo concluir que houve melhorias consideráveis da avaliação inicial para a final.

Nos testes isolados este progresso é observável pelo aumento do valor médio de repetições totais (score dos seis testes) da primeira para a segunda avaliação.

No que diz respeito ao teste em circuito, este revela-se pela diminuição do valor médio pois corresponde a uma realização da prova em menos tempo.

Consideramos que os elevados valores do desvio padrão podem justificar-se pela grande amplitude no número de repetições que os alunos efetuaram em cada teste. Por exemplo, no segundo momento, enquanto o valor mínimo e máximo no kettlebell são, respetivamente, 15 e 27 ($\mu = 21$), no teste de salto à corda esses valores são de 35 e 114 ($\mu = 75$), o que, traduzido no score deste mesmo momento, representa um intervalo entre 156 e 282.

No teste em circuito estes valores são igualmente elevados. Contudo, como esta prova é de grande exigência ao nível de todas as capacidades, entende-se que os alunos com um reportório motor mais rico consigam ter um maior rendimento que os alunos menos ativos.

Parece-nos, ainda, existir uma tendência para este valor ser maior nos testes iniciais, em comparação com os finais. Pensamos que isto poderia ter a ver com os níveis diferenciados de competências derivados das vivências desportivas anteriores.

Tabela 7 - Comparação do desempenho global entre sexos

	Início		Fim	
	T. Isolados	Circuito	T. Isolados	Circuito
Sexo Feminino	162,5±27	154,7±27	228±25	131,1±18
Sexo Masculino	177,6±38,9	153,5±43	230±30,5	123,4±23,4
Valor Z	-1,6129	0,1245	-0,2061	1,2928
Sig (0,05)	0,1127	0,9014	0,8375	0,2017

Estes resultados (tabela 7) permitem afirmar que os treinos de ApF em todas as aulas contribuíram para o desenvolvimento das capacidades motoras globais de todos os alunos. A inexistência de diferenças significativas ($\text{sig} > 0,05$) entre sexos poderá justificar-se pelos ajustes existentes no peso dos materiais utilizados por cada um, indicando que se encontram devidamente adaptados às diferentes características de cada alunos.

Tabela 8 - Influência da prática desportiva no desempenho em Testes Isolados

	Início	Fim	Valor Z	Sig (0,05)	Início	Fim	Valor Z	Sig (0,05)
	Sexo Masculino				Sexo Feminino			
Atletas	210,3 ±29	250,5 ±30	-2,6904	0,0433	180,1 ±18	245,3 ±19	-9,4050	<u>6,92E-07</u>
Não Atletas	158±30	217,6 ±23	-9,7654	4,36E-06	153,7 ±27	219,8 ±23	-13,235	<u>8,55E-13</u>
Valor Z	-3,2184	-2,2884			-3,1302	-3,3874		
Sig (0,05)	<u>0,0062</u>	<u>0,0382</u>			<u>0,0034</u>	<u>0,0169</u>		

Com a análise da tabela 8 é possível constatar que na primeira avaliação existiram diferenças estatisticamente significativas (sig <0,05) entre os valores médios dos alunos atletas e não atletas de ambos os sexos, sugerindo que os alunos com maior repertório motor tiveram uma maior capacidade para resistir à fadiga ao longo dos 45 segundos do teste, cumprindo um maior número de repetições.

O facto da época desportiva extracurricular coincidir com o início do ano letivo, poderá justificar esta diferença significativa entre alunos atletas e não atletas, uma vez que os primeiros apresentam, desde cedo, uma carga de treino considerável. Por isso, e tendo em conta os princípios de treino, um aluno treinado obtém, geralmente, melhores resultados que um não treinado.

Mas se atentarmos à comparação dos dois momentos de avaliação, verifica-se que apesar da evolução significativa de todos os alunos, os não atletas acabam por alcançar o patamar inicial dos atletas, que entretanto continuaram a progredir ao longo do ano letivo.

Tabela 9 - Influência da prática desportiva no desempenho em Circuito

	Início	Fim	Valor Z	Sig (0,05)	Início	Fim	Valor Z	Sig (0,05)
	Sexo Masculino				Sexo Feminino			
Atletas	133,8 ±25	110,3 ±10	2,3409	0,0663	144,7 ±21	125,9 ±21	3,5551	0,0040
Não Atletas	165,3 ±47	131,3± 26	2,7011	0,0244	159,7 ±28	133,7 ±16	5,0597	3,19E- 05
Valor Z	1,4169	1,7995			1,6702	1,2776		
Sig (0,05)	0,1784	0,0935			0,1033	0,2094		

No teste do circuito, apesar das melhorias observáveis na tabela 9 pela diminuição dos valores médios (em segundos), indicativa da redução no tempo de execução da prova, as diferenças entre atletas e não atletas de ambos os sexos não apresentam relevância estatística para este estudo.

Devemos, no entanto, ter em atenção que a comparação dos dois momentos nos alunos atletas do sexo masculino revelam que não existem diferenças significativas. Pensamos que esta evidência se deve ao facto destes alunos estarem mais preparados inicialmente para o treino, tal como referido anteriormente quando falamos do início da época desportiva.

Ainda assim, esta situação não se coloca nos atletas do sexo feminino, dando a entender que se deve à menor regularidade de treinos e também a intensidade dos mesmos. Isto poderá também ser visível nos valores médios de cada teste pois, apesar da sua diferença significativa entre momentos de avaliação, revelam-se sempre inferiores aos alunos do sexo masculino.

5.5. Conclusões

A aplicação desta bateria decorreu entre os meses de dezembro e junho, ainda que o trabalho de ApF baseado na metodologia do TF tenha decorrido em todas as aulas de EF ao longo do ano letivo.

Quando comparamos o desempenho dos alunos nos dois momentos de avaliação e verificamos que existem diferenças significativas entre eles, reconhecemos que esta metodologia de treino se adequa a alunos com diferentes níveis de aptidão e que a sua aplicação nas aulas de EF cumpre o objetivo delineado para esta UT: “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais”.

Contudo, existe uma exceção nos alunos atletas do sexo masculino, o que nos leva a pensar que se deve sobretudo ao volume de treino extracurricular. Tratando-se de uma metodologia de treino funcional, onde são recrutadas todas as capacidades motoras dos alunos, faz com que de uma forma geral todo o trabalho fora das aulas de EF permita uma excelente performance deste grupo de alunos.

Não constatamos diferenças significativas quando comparamos entre sexos, o que, como referimos anteriormente, sugere que a bateria FITSCHOOL está devidamente ajustada às diferenças de ambos os sexos.

De um modo geral, a aplicação da metodologia do TF nas aulas de EF contribuiu para um enriquecimento destas, uma vez que:

- Os exercícios ou a intensidade em que são executados adaptam-se a todos os níveis de desempenho dos alunos, permitindo adequar os objetivos e garantir um empenhamento motor constante por parte de todos;
- Promove o espírito competitivo tanto a nível individual (superação dos seus próprios resultados) como a nível de turma (num esforço constante de atingir os melhores resultados), tornando-se numa atividade motivante para os alunos;

- A utilização de música nestes momentos contribui também para manter os alunos mais concentrados na tarefa pois torna-a mais agradável.

Assim, a aplicação da bateria FITSCHOOL contribuiu para constatar, de uma forma mais objetiva, que o TF é facilmente adaptado ao contexto de aula de EF e que proporciona aos alunos momentos de esforço, de superação e de competição saudável. Foi visível que após as 40 UL se obtêm resultados significativamente positivos na performance dos alunos.

5.6. Referências Bibliográficas

- Almeida, J. P. (2012). Definição de treino funcional [Documento de apoio]. Versão não editada.
- Botelho, F., Silva, C., & Cruz, F. Epidemiologia explicada – O valor de prova (p). *Acta Urológica* (25), 55-57.
- Garganta, R. (2014). Tópicos da Educação Física e Desporto I: Avaliação e Prescrição do Exercício com Base no Treino Funcional [Documento PowerPoint].
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Silva & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Porto: FADEUP.
- Garganta, R., & Soares, J. (2015). Testes Funcionais - Treino Funcional e Condição Física [Documento PowerPoint].
- Mel, C. (2002). Functional Training Revisited. *National Strength & Conditioning Association*, 24 (5), 42-46.
- Oliveira, S. G. (2014). Os pilares da Competência Pedagógica habitam na casa da Reflexão. Porto: Relatório de Estágio apresentado a FADEUP.
- USDHHS. (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- USDHHS. (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

O EP foi uma oportunidade de colocar todos os conhecimentos teóricos em prática. Embora me tenha ajudado a delinear a minha própria forma de ensino admito que precisava de mais dias, horas, meses para reescrever, reviver e modificar algum do tempo que passou e precisava, talvez, de outro estágio para aplicar tudo o que aprendi ao longo deste ano.

Sem dúvida que o EP, sendo um ano de aplicação de conhecimentos, exigiu muito trabalho, discussões, partilha, descobertas, superação de obstáculos e, criou também muitas dúvidas, inquietações, receios e até alguns momentos de confusão.

Olhando para trás sinto que os meus alunos foram quase “cobaias” do meu trabalho, tentando acompanhar-me a cada nova experiência, e isso deixa-me um pouco triste porque tenho consciência de que, grande parte do tempo, fui uma professora pouco confiante, com pouca capacidade de argumentação e, às vezes, também incoerente por andar numa procura constante do “bom caminho” para que o meu ensino fosse eficaz e, assim, proporcionasse aprendizagens consistentes e duradouras aos meus alunos.

Na verdade, este ano acaba por ser tão exigente para nós como para os nossos alunos. Queremos que eles aprendam, que sejam sempre melhores, que alcancem resultados significativamente positivos. Se isso por um lado está intimamente ligado ao nosso lado didático, de querer que o ensino gere aprendizagem. Por outro lado, tem também uma outra face mais pessoal, no sentido em que esta oportunidade poderá ditar outras vivências no futuro e, como tal, procuramos mostrar que somos capazes de assumir a nossa turma e fazer um trabalho que seria digno de qualquer profissional.

Ainda assim, mesmo estando na escola como professora-estagiária, muitas foram as situações que não me deixavam dissociar do facto de ser também estudante: ser barrada à porta da escola; ser impedida de entrar no pavilhão gímnodesportivo sem autorização do docente responsável; restringirem-me a entrada noutros espaços da escola por estarem a decorrer reuniões de professores; ter de aceitar opiniões externas relativas ao que deveria ou não ensinar; depender da permissão da Professora Cooperante para expressar a

minha opinião junto da comunidade escolar; ouvir constantemente que tudo o que fazia ou idealizava estava mal, entre outros.

São tantas as tarefas que o professor tem de cumprir que muitas vezes nem conseguimos refletir suficientemente, e pormenorizadamente, sobre todos os aspetos que vamos vivenciando. Claro que sendo o primeiro ano que as cumprimos na íntegra, há muita coisa que nos escapa ou que deixamos para segundo plano na esperança de um dia poder analisar essa situação com mais detalhe, o que nem sempre é possível.

Mas, naturalmente, que se traduziu numa experiência incrível, uma vez que me pondo à prova, tantas e tantas vezes, me proporcionou arriscar mais, fazer diferente e melhor e construir a minha identidade profissional.

Como eu digo, por vezes na brincadeira, um professor é um estudante permanente pois quando chega a casa tem de fazer os “TPC’s”. Hoje tenho consciência de que é das profissões mais desgastantes ao nível psicológico. O trabalho visível do docente é o que concerne à sua realização do processo de ensino-aprendizagem, no entanto não se pode esquecer que nada surge do acaso e há uma necessidade constante de planear, realizar e avaliar a sua prática, com toda a complexidade que estas tarefas acarretam.

Terminada esta etapa, sinto um vazio aliado a uma vontade gigante de continuar o caminho até então percorrido, de aprender mais e poder, com o meu trabalho, emancipar o ensino da EF na escola, lutando não só pela legitimação da disciplina como também por uma sociedade “aberta” aos benefícios do exercício físico e do desporto.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alho, S. M., & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32(2), 150-158.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Queirós & P. Batista (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 1). Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*(23), 77-93.
- Carvalho, J. J. (2008). Padrões de Referência numa Escola para Todos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A escola face à diversidade : percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: dir. Manuel I. Miguéns.
- Delors, J. (2001). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* Porto: Edições ASA.
- Freire, A. (2001). Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores: Seminário promovido pelo grupo de trabalho sobre formação inicial de professores. Lisboa, 2001.
- Garganta, R., & Soares, J. (2015). Testes Funcionais - Treino Funcional e Condição Física [Documento PowerPoint].
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. Portugal: Editora FADEUP.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Marques, P. (2011). *Sentidos e Vivências do Desporto Escolar: Perspectiva de Alunos e Professores pertencentes a Grupos de Desporto Escolar de Natação da Direção Regional de Educação do Norte*. Porto: P. Marques. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.

- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-188). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Ettersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: a focus on teaching games for understanding. In I. I. Griffin & J. Butle (Eds.), *Teaching games for understanding: teory, research, and practice* Champaing, IL: Human Kinetics.
- Ministério da Educação. (2003). Jogar pelo futuro: medidas e metas para a década [Documento Orientador do Desenvolvimento do Desporto Escolar].
- Patrício, M. F. (1990). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Porto: Texto Editora.
- Pereira, P., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2009). *A influência dos processos cognitivos dos alunos sobre os pensamentos dos professores: um estudo no âmbito da educação física*. Comunicação apresentada em Atas do X Congresso Internacional Galeo-Português de Psicopedagogia.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre a escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Dissertação de apresentada a Escola Superior de Educação de João de Deus.
- Rosado, A. (1999). Léxico comentado sobre planificação e avaliação. Consult. 13 de julho de 2015, disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Vol. 1). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.

- Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação*. Funchal: J. Santos. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto.
- Schmidt, M. L. (2005). A desconhecida dinâmica da escola. In H. M. Ribas (Ed.), *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: UEPG.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). Mountain View: Mayfield.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

8. ANEXOS

Anexo I – Tabela de Avaliação sumativa Andebol

Alunos	Passe 7%	Receção 5%	Remate 8%	Passa a bola a um colega em melhores condições de ataque 7%	Progride em direção à baliza e dá continuidade ao ataque 10%	Finaliza em condições favoráveis 10%	Cria linha de passe de apoio 10%	Posiciona-se para aumentar o espaço de jogo 5%	Finta	Passe e vai	Penetrações	Cruzamentos	condiciona as ações do oponente (finalização, progressão, passe)	Recupera após perda da posse de bola 10%	Fecha o espaço defensivo 2%	Reconhece e aplica as regras em situações jogadas e/ou de arbitragem	Total 20 valores	Nota ponderada
1	3	3,5	4	3,5	2	2	3	2,5					3,5	4	3	3	11,3	11
2	5	5	5	4,5	4,5	5	4	3,5		4		4	4	4	3	3,5	16,5	17
3	4	5	4	4	4,5	4	3,5	4,5					4	3,5	3	2	14,3	14
4	3	3	4	3,5	5	4	4	3,5					3	4,5	3,5	3	13,5	14
5	5	3,5	4	3,5	4,5	5	3,5	3,5					4	3,5	4	3,5	14,5	15
6	Não realizou avaliação. Trabalho insuficiente- nota de avaliação contínua																0,0	8
7	Não realizou avaliação. Trabalho insuficiente- nota de avaliação contínua																0,0	9
8	3,5	5	4	4	4,5	4	3,5	3,5					5	4	3	2	14,9	14
9	4	4	3	3	3,5	4	3	4					3,5	3,5	3,5	2	12,6	13
10	4,5	4,5	4	4	4	4	4	3	3	3	2	1	3,5	3,5	4	4,5	15,3	15
11	5	5	5	5	4,5	5	4,5	5	5	5	5		5	5	5	5	20,2	20
12	4	4	4	5	4,5	4	3	3		4		4	3	3,5	5	4	14,3	15
13	3	3	4	5	4	4	3	3					3	3	3	2,5	12,4	12
14	3,5	3	3	4	3	3	3	2,5					2,5	3	3	2,5	10,8	11
15	4	3,5	4	4	5	5	5	4,5	4	5	3	2	5	4	3,5	5	18,3	18
16	3	3	4	4	4	3,5	4	3					3	3,5	3	3	12,5	13
17	3	3	4	4	4	5	3	3		3			4	4	3	2,5	14,0	14
18	3	3,5	5	5	4,5	3	3,5	3,5					4,5	4	3	4	14,3	14
19	4	4	4	4	4	4	4	4,5					4	4	3	3	14,4	14
20	4	4	3	4	4	3	3,5	3		4	2,5		3,5	2	2	3	12,9	13
21	4	4	5	4	4	5	4	3					4	4	3	3,5	14,8	15
22	4	4	5	5	3,5	4,5	4,5	3,5					3,5	4	3	4	14,7	15
23	Não avaliada, regime de transferência																0,0	

Anexo III – Base de dados do Estudo

Nº	Turma	Rapazes - 1	Atletas-A	TRX		BolaMed		Equilíbrio Bosu		Kettlebell		Saltcorda		Burpees		Score		Circuito	
		Raparigas - 0	Não atletas-Na	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1	3	1ºP	3ºP
1	A	0	Na	18	32	5	25	14	28	10	18	5	35	15	18	67	156	201	158
2	A	0	Na	24	38	15	40	17	25	12	17	68	97	11	16	147	233	145	161
3	A	0	Na	40	43	13	35	16	25	12	23	56	81	20	24	157	231	120	109
4	A	0	Na	42	54	10	50	20	33	10	23	92	103	12	19	186	282	129	111
5	A	0	Na	34	40	22	42	13	26	12	19	82	65	13	19	176	211	146	149
6	A	0	Na	20	29	12	38	12	23	11	18	87	84	14	18	156	210	148	149
7	A	0	Na	28	46	6	36	16	28	12	19	69	84	15	22	146	235	131	120
8	A	0	Na	22	27	14	35	10	30	10	23	51	81	11	12	118	208	141	140
9	A	0	Na	34	42	22	38	17	26	18	22	60	90	15	20	166	238	118	118
10	A	0	Na	26	46	8	36	20	27	10	19	42	82	19	20	125	230	159	135
11	A	0	Na	22	42	11	33	14	21	10	19	78	78	15	15	150	208	149	142
12	D	0	Na	16	60	17	19	15	26	15	21	62	76	10	29	135	231	171	140
13	D	0	Na	30	55	15	16	15	27	11	15	57	68	10	30	138	211	175	144
14	D	0	Na	18	61	16	22	22	27	15	27	90	101	13	15	174	253	133	102
15	D	0	Na	24	48	16	19	16	26	12	19	70	88	10	17	148	217	224	122
16	D	0	Na	32	53	13	15	11	28	14	22	44	76	12	34	126	228	173	121
17	D	0	Na	36	32	12	17	15	24	10	16	88	109	11	32	172	230	154	131
18	D	0	Na	32	39	14	14	12	24	12	17	60	90	15	25	145	209	171	153
19	D	0	Na	20	48	17	18	13	24	10	17	66	101	15	23	141	231	160	123
20	D	0	Na	30	53	11	16	22	28	19	23	91	73	21	36	194	229	133	112
21	E	0	Na	26	42	13	15	17	23	11	16	80	69	17	29	164	194	211	142
22	E	0	Na	28	43	15	17	18	25	14	17	93	92	13	30	181	224	161	129
23	E	0	Na	31	41	11	13	21	22	13	15	53	71	18	25	147	187	185	148
24	E	0	Na	40	39	12	22	23	24	16	17	84	79	12	27	187	208	157	143
25	E	0	Na	32	41	12	17	23	24	12	23	85	85	22	32	186	222	143	133
26	A	0	A	21	35	11	15	15	23	12	16	88	80	17	29	164	198	215	142
27	A	0	A	26	40	12	51	11	31	12	25	90	105	14	20	165	272	131	133
28	A	0	A	38	51	19	44	26	30	18	25	60	107	23	22	184	279	105	109
29	A	0	A	24	34	16	40	23	25	10	18	76	95	16	20	165	232	135	128
30	A	0	A	40	40	20	36	21	21	13	18	104	114	21	21	219	250	146	125
31	A	0	A	30	36	22	34	15	26	13	22	50	86	20	23	150	227	132	124
32	D	0	A	30	59	17	18	25	31	17	23	85	91	13	31	187	253	137	113
33	D	0	A	34	54	17	20	22	32	16	23	80	80	22	41	191	250	161	111
34	D	0	A	34	51	17	21	19	27	12	25	72	93	11	40	165	257	145	111
35	E	0	A	28	40	11	15	18	23	13	18	75	95	19	30	164	221	181	192
36	E	0	A	37	43	10	21	22	27	16	23	83	83	28	33	196	230	147	123
37	E	0	A	18	38	14	19	20	27	18	22	81	86	21	34	172	226	183	133
38	E	0	A	37	46	15	19	21	24	22	23	77	83	25	30	197	225	147	125
39	D	0	A	36	61	10	25	20	28	19	20	85	98	16	35	186	267	131	110
40	A	1	Na	38	50	23	45	18	30	7	18	53	70	13	27	152	240	129	118
41	A	1	Na	30	47	18	25	20	25	9	21	74	85	16	24	167	227	108	112
42	A	1	Na	40	45	15	43	25	29	15	25	50	53	20	19	165	214	117	115
43	A	1	Na	30	46	25	40	23	29	14	26	83	97	17	26	192	264	131	114
44	A	1	Na	32	43	21	45	18	25	12	18	62	70	18	13	163	214	127	110
45	D	1	Na	36	48	16	21	20	25	15	17	53	69	18	24	158	204	231	140
46	D	1	Na	20	42	13	17	13	27	12	17	10	42	16	31	84	176	242	151
47	E	1	Na	23	34	13	16	18	21	13	16	73	85	21	31	161	203	193	196
48	E	1	Na	21	40	17	15	23	23	16	19	37	72	26	33	140	202	172	141
49	E	1	Na	31	44	17	21	21	22	13	17	92	95	24	33	198	232	203	116
50	A	1	A	56	51	30	43	24	29	17	27	34	45	27	27	188	222	100	98
51	A	1	A	34	56	21	56	19	27	12	25	125	121	20	21	231	306	143	118
52	A	1	A	38	46	31	45	25	25	28	24	37	64	10	24	169	228	180	110
53	A	1	A	55	39	52	52	24	17	20	20	93	93	16	16	260	237	114	108
54	D	1	A	34	63	17	25	16	28	15	20	101	100	23	40	206	276	125	101
55	E	1	A	30	45	23	22	26	24	26	24	72	87	31	32	208	234	141	127