

O percurso de um ensino de excelência começa na relação estabelecida entre docente e discente

Relatório de estágio profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com a vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Bárbara Soraia Coelho Ferreira

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Ferreira, B. (2017). O percurso de um ensino de excelência começa na relação estabelecida entre docente e discente. Porto: B. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Agradecimentos

Agradeço,

À instituição da FADEUP que me proporcionou uma formação de excelência.

À Escola Básica e Secundária do Cerco por me ter acolhido e integrado durante este longo percurso.

À minha orientadora de estágio, Professora Margarida Alves, por toda a ajuda, profissionalismo e conhecimentos transmitidos durante o período de estágio.

À minha professora cooperante, Dárida Castro, pela orientação, disponibilidade, paciência, incentivo, inteira dedicação e apoio em todo o percurso.

Aos alunos da minha turma, que contribuíram para uma aprendizagem pessoal e profissional ascendente, sem eles este trabalho não teria sido exequível. Juntos tornamos o impossível, possível.

A todos os amigos que construí no caminho e levo para a vida.

À minha família, pelo apoio incondicional, em especial aos meus pais e irmão pelo incentivo em todos estes anos académicos e por me terem acompanhado em todo o meu percurso de vida e serem os principais responsáveis por tudo aquilo que me tornei e tenho vindo a conquistar. Um obrigado de coração, pois são as pessoas mais importantes da minha vida e é de louvar todo o amor e sacrifício que fazem para eu ter um futuro melhor.

Não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento a todos que, de uma certa forma, contribuíram para a realização do meu estágio profissional.

Um agradecimento especial a todos vós.

Índice Geral

ÍNDICE DE FIGURAS IX
ÍNDICE DE QUADROS XI
ÍNDICE DE ANEXOS XIII
Resumo XV
Abstract XVII
Abreviaturas XIX
1. Introdução 2
2. Enquadramento Pessoal 6
2.1. Reflexão Autobiográfica 6
2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional 7
3. Enquadramento Institucional 12
3.1. Entendimento do Estágio Profissional 12
3.2. Realidade encontrada 13
3.3. Escola como Instituição 14
3.4. A Escola Básica e Secundária do Cerco 15
3.5. Núcleo de Estágio e Núcleo de professores de Educação Física 15
3.6. Caracterização da minha turma residente 16
3.7. Caracterização da turma partilhada 18
4. Enquadramento Operacional 22
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 22
4.1.1. O planeamento 22
4.1.1.1. O Planeamento Anual 22
4.1.1.2. O Planeamento da Unidade Didática 26
4.1.1.3. O Plano de Aula 29
4.1.2. Primeiro contacto com os alunos, estratégias utilizadas na relação pedagógica com os alunos 32
4.1.3. Planeamento e realização do ensino (Projeto 10x10) 35
4.1.4. Controlo da turma 39
4.1.5. Organização e Gestão do tempo de aula 41
4.1.6. Processo de instrução 43
4.1.6.1. Feedback 44
4.1.7. Observação das aulas 46
4.1.8. Modelos instrucionais 48

4.1.8.1. Modelo de Instrução Direta (MID) 49
4.1.8.2. Modelo de ensino dos jogos para a compreensão – TGfU 51
4.1.9. Motivação, Cooperação e Inclusão 52
4.1.10. Avaliação 56
4.2. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade 59
4.2.1. Projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian 59
4.2.1.1. Descrição sumária do processo 60
4.2.1.2. Dificuldades e Potencialidades 61
4.2.2. O papel do Diretor de Turma 63
4.2.2.1. Reuniões da Escola 64
4.2.3. Atividades desenvolvidas na escola ao longo do ano letivo 64
4.2.3.1. Desporto Escolar 66
4.2.3.2. Atividades nas quais exerci funções 68
4.2.3.2.1. Corta Mato Escolar 68
4.2.3.2.2. Torneio de Futsal 69
4.2.3.2.3. Duplas de Voleibol 70
4.2.3.2.4. Visita de estudo a Barcelona 71
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 73
4.3.1. Projeto de Investigação: “Estudo comparativo entre dois modelos de ensino diferentes: a sua influência no comportamento dos alunos” 73
4.3.1.1. Resumo 73
4.3.1.2. Abstract 74
4.3.1.3. Introdução 75
4.3.1.4. Enquadramento Teórico 76
4.3.1.4.1. A indisciplina na escola 76
4.3.1.4.2. Modelo de Instrução Direta (MID) 78
4.3.1.4.3. Ensino do Jogo para a Compreensão (*TGfU*) 79
4.3.1.5. Objetivos e hipóteses 80
4.3.1.6. Materiais e métodos 81
4.3.1.6.1. Participantes 81
4.3.1.6.2. Modelo experimental 81
4.3.1.6.3. Aplicação experimental 81
4.3.1.6.4. Metodologia de análise 82
4.3.1.7. Apresentação dos resultados 83
4.3.1.8. Discussão e Conclusão 87

4.3.1.9. Limitações do Estudo 88
4.3.1.10. Referências Bibliográficas 89
4.3.1.11. Dados Suplementares 91
5. Conclusão e Perspetivas para o futuro 100
6. Referências Bibliográficas 106
7. Anexos 112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comportamentos inapropriados na modalidade de Andebol e Ginástica.84

Figura 2. Comportamentos inapropriados nas diferentes dimensões do comportamento..... 85

Figura 3. Testes de normalidade 82

Figura 4. Testes de Wilcoxon 83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF no ano letivo 2016/2017 ...65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de Avaliação Diagnóstica..... 112

Anexo 2: Exemplo de uma unidade didática..... 113

Anexo 3: Exemplo de um plano de aula..... 117

Anexo 4: Exemplo de uma reflexão de aula..... 118

Anexo 5: Ficha de registo de comportamentos inapropriados..... 120

Resumo

O presente documento tem como objetivo relatar as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e as estratégias implementadas, durante o Estágio Profissional – inserido no 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estágio realizou-se no ano letivo de 2016/2017, na Escola Básica e Secundária do Cerco, com um núcleo de estágio constituído por três estudantes-estagiários, uma Professora Cooperante, docente da escola, e uma Professora Orientadora, docente da mesma Faculdade. Este relatório divide-se em cinco grandes capítulos: (1) Introdução; (2) Enquadramento Biográfico; (3) Enquadramento da Prática Profissional; (4) Realização da Prática Profissional; e (5) Conclusões e Perspetivas para o futuro. O primeiro capítulo mapeia e contextualiza o conteúdo do relatório. O segundo reporta-se à dimensão mais pessoal, no qual apresento o meu percurso biográfico, destacando algumas experiências de vida pessoais e profissionais. Neste capítulo, desenvolvo ainda uma reflexão sobre as expectativas relativamente ao estágio profissional. O terceiro capítulo apresenta e caracteriza o contexto da prática pedagógica, onde efetuei o estágio profissional. No quarto capítulo, são relatadas as experiências vividas nas diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem e está dividido em três grupos, segundo as áreas de desempenho previstas no Regulamento do Estágio Profissional: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino; Áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 4 - Desenvolvimento Profissional. Este capítulo engloba ainda o Estudo de Investigação – “Estudo comparativo entre dois modelos de ensino diferentes: a sua influência no comportamento dos alunos” – , que teve como objetivo verificar qual o melhor modelo de ensino (Modelo de Instrução Direta e Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão – *Teaching Games for Understanding*), para que os comportamentos inapropriados dos alunos diminuíssem. No quinto, e último capítulo, são apresentadas as principais conclusões deste trabalho e as perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Educação Física; Modelos de Ensino; Aprendizagem; Reflexão.

Abstract

The aim of the present document is to report all the apprenticeships carried out, the felt difficulties, and the strategies implemented during the Professional Practicum – integrated in the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, of the Faculty of Sports – University of Porto. This practicum happened during the school year 2016/2017 and it was held in the School of Cerco. The internship group comprised three pre-service teachers, one Cooperating teacher – from the school's teaching corps –, and one Supervisor teacher – from the Faculty's teaching corps. This report is divided into five main chapters: (1) Introduction; (2) Biographical Framework; (3) Professional practice framework; (4) Professional practice; (5) Conclusions and Prospects for the future. The first chapter maps and contextualizes the content of the report. The second relates to the personal dimension, in which I present my biographical journey, highlighting some personal and professional life experiences. In this chapter, I also develop a reflection on the expectations regarding the traineeship. The third chapter presents and characterizes the context of pedagogical practice, where I completed my professional internship. The fourth chapter depicts the experiences in the different phases of the teaching-learning process and is divided into three groups, according to the areas of performance foreseen in the Regulation of the Professional Practicum: 1 - Organization and Management of Education; Areas 2 and 3 – Participation in school and relationships with the community; 4 - Professional Development. This chapter also incorporates the research study: "Comparative study between two different teaching models: their influence in the students' behaviours". The aim of this study was to understand which is the best practical method for teaching (the Model of Direct Instruction and *the Teaching Games for Understanding*), in order to decrease the inappropriate behaviours of the students. The fifth and final chapter describes the main conclusions of this work and the prospects for the future.

KEYWORDS: Professional Practicum; Physical Education; Teaching models; Learning; Reflection.

Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

EBSC – Escola Básica e Secundária do Cerco

EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

***TGfU* -** Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding)

UD – Unidade Didática

1. Introdução

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP decorreu na Escola Básica e Secundária do Cerco, situada no Porto. O EP englobou uma prática de ensino supervisionada, que decorreu integrando um núcleo de estágio constituído por três estudantes-estagiários e duas docentes orientadoras, designadamente, a professora cooperante (PC), que fazia parte do corpo docente da escola, e a professora orientadora (PO), pertencente ao corpo docente da FADEUP.

Durante todo o ano letivo, lecionei aulas a uma turma residente do 10º ano, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e, no 2º período, lecionei aulas à turma partilhada de 5º ano, sendo a PC a sua professora efetiva.

O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais, que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2010, p. 3). De facto, como defendem diversos autores (ex.: Siedentop, 1991; Alarcão e Tavares, 2003), a prática pedagógica é determinante para a aprendizagem na formação de professores. Por conseguinte, é relevante que o processo seja registado, nomeadamente através do presente relatório de estágio, que tem como finalidade descrever, explicar e refletir sobre a minha atuação e as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, confrontando com a literatura já existente. Como lembra Silva (2009, p. 39), a reflexão é indispensável na formação de professores, sendo "fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construindo através da reflexão novos saberes".

Tendo em conta que o EP é o primeiro momento de desenvolvimento profissional, é natural que o ano letivo tenha começado com alguns receios relativamente ao que iria encontrar, bem como em relação ao modo como iria

desempenhar as minhas funções. Isto é, iniciava o ano letivo com questões do género: seria eu capaz de reunir todos os meus conhecimentos académicos e transpô-los para a prática, através das experiências que a realidade me iria proporcionar? Na verdade, estava reticente no que concerne ao tipo de alunos que iria ter, aos professores e funcionários da escola e às condições e estrutura da escola. Assim sendo, era essencial pensar acerca da minha atuação; de facto, a reflexão foi primordial para o desenvolvimento da profissionalidade. Era notória a constante renovação do conhecimento, sendo que isso se devia à reflexão que eu desenvolvia em cada momento, após a minha lecionação e em conjunto com o meu núcleo de estágio e a PC.

Todo este processo foi primordial para a minha formação contínua enquanto estudante-estagiária e futura profissional, sendo este relatório um espaço de reflexão, cujo propósito é expor esse mesmo processo. Neste contexto, o relatório está organizado em cinco capítulos: Introdução, Enquadramento Biográfico, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Profissional e Conclusões e Perspetivas para o futuro. Seguindo esta sequência, procurei refletir criticamente e dar um testemunho da minha experiência e aprendizagem como estudante-estagiária, confrontando os conhecimentos académicos com os conhecimentos pedagógicos obtidos ao longo deste ano letivo – 2016/2017.

2. Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Reflexão Autobiográfica

"Eu sou o capitão da minha vida."

Nelson Mandela

Para descrever quem sou, é necessário recuar no tempo e referenciar os passos importantes da minha vida, desde o momento em que nasci, até hoje. Nasci há vinte e cinco anos, no dia 19 de abril de 1992, na freguesia de S. Tiago de Riba-Ul do concelho de Oliveira de Azeméis. Uma pequena cidade, muito humilde, mas que certamente contribuiu para o que sou hoje. Naquela altura não havia muitos computadores ou telemóveis. Passava, então, os dias nas ruas com outras crianças, a jogar Futebol com o meu irmão e os seus amigos. Paralelamente, sempre fiz desporto e na minha infância praticava várias modalidades como Natação, Equitação e Ténis. Daí advém a minha paixão pelo Desporto.

Como referi, inicialmente praticava diversas atividades, mas aos onze anos de idade optei por me especializar numa modalidade: o Ténis. Apresentava caraterísticas próprias e resultados muito bons que me motivaram a querer ser atleta de competição. Foi neste percurso que adquiri determinadas competências, como sejam a cooperação, trabalho em equipa, espírito de sacrifício, entre outras.

Como gostava tanto de Desporto, no 10º ano optei por seguir o Curso de Ciências e Tecnologias. No colégio onde estudava não existia o Curso Tecnológico de Desporto e, na altura, não queria mudar de escola. No entanto, no 12º ano mudei da escola de São João da Madeira para Miraflores em Lisboa. Tal deveu-se ao facto de ter ido, em 2009, para o Centro de Alto Rendimento do Jamor (CAR), onde estive dois anos. Após a conclusão do secundário, fiz uma paragem de um ano nos estudos, a fim de me tornar jogadora profissional de Ténis. Infelizmente, não correu pelo melhor e tive uma lesão no pulso, o que me impossibilitou de continuar este sonho.

Decidi, então, candidatar-me ao CET – Curso Técnico de Desporto e Lazer – no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) em setembro de 2011. Este curso tinha unidades curriculares de equivalência para a licenciatura, não sendo necessário

realizar novamente os exames nacionais, parecendo-me na altura a opção mais viável. Fiquei completamente apaixonada pelo curso de Desporto. De facto, foi um ano de grandes aprendizagens, suscitando em mim a vontade de pegar novamente numa raquete, desta feita como treinadora, sendo que, para o efeito, realizei um estágio de quinhentas horas. Como tinha alguma bagagem sobre Ténis, comecei logo por ensinar, quer na formação, quer no aperfeiçoamento e competição, ou seja, voltei a estar envolvida nesta modalidade, mas de outra forma.

Mantive-me no ISMAI para a realização da licenciatura em Educação Física e Desporto, tendo sido três anos enriquecedores e que me ensinaram muito do que sei hoje. No terceiro ano, comecei a lecionar treinos de Ténis todos os dias, exceto ao domingo, na Academia de Ténis Alfenense. Concluídos os três anos de licenciatura, candidatei-me ao mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Atualmente, vivo do Desporto, frequento o mestrado de EEFEBS, estou a realizar o Estágio Profissional (EP), que está a ser extremamente enriquecedor e continuo a dar treinos na Academia de Ténis Alfenense.

Quando terminar o mestrado, o meu objetivo é dedicar-me a cem por cento à carreira de treinadora de competição. Pelo que tenho vivido até ao momento, o mestrado tem favorecido muito o meu crescimento ao nível pessoal, bem como ao nível profissional. Com efeito, providencia-me muitas ferramentas e estratégias para aplicar no treino. Além disso, proporciona-me um saber muito útil para o futuro e um leque de opções muito abrangente. Tenho a certeza que futuramente estas aprendizagens serão muito relevantes em todas as dimensões da minha vida profissional.

2.2 Expetativas em relação ao Estágio Profissional

Quando fiz a seleção das escolas para realizar o EP, uma das minhas primeiras opções foi a Escola Básica e Secundária do Cerco. Não é certamente uma escola de primeira escolha para qualquer estagiário. Como é sabido, a escola está localizada numa zona percebida como problemática. No entanto, encarei esse aspeto como um desafio, o que me motivou a colocar esta instituição entre as primeiras opções.

Estou habituada a ter alunos bem comportados e com uma vida socioeconómica razoável, que geralmente praticam a modalidade porque querem. Esta escola, para além de por vezes ser entendida como problemática, recebe alunos com vivências em casa muito complicadas, que muitas vezes se refletem no seu comportamento. É nesse contexto que também quero incidir e marcar a diferença na vida deles.

As pessoas a quem falei do meu local de estágio reagiram com surpresa, tecendo comentários como o seguinte: “no que te foste meter!” Claro que inicialmente me sentia um pouco nervosa e receosa, pois não sabia com o que me iria deparar, estava à espera de encontrar alunos problemáticos, os ditos ‘miúdos do bairro’. Tal não me facilitaria a lecionação das aulas, mas certamente seria enriquecedor para mim, aprenderia muito com isso e acima de tudo seria um grande desafio.

Fiquei extremamente admirada quando conheci as minhas turmas, o 5º A e o 10º B, porque nenhuma tinha este tipo de alunos. Mas, como sempre, existem alguns alunos desestabilizadores e distraídos que me dificultaram algumas tarefas.

Quanto ao meu grupo de estágio, conhecia o Ricardo do ISMAI e conheci o Telmo pela primeira vez no estágio. São duas pessoas com quem me dei logo bem e o nosso relacionamento foi muito positivo. Ajudamo-nos uns aos outros para que corra tudo pelo melhor e com sucesso.

Relativamente à Professora cooperante, a Professora Dárida Castro, é muito competente e tem uma experiência muito vasta para nos poder ajudar a realizar um excelente estágio e a ganhar muitos conhecimentos. Está sempre disposta a ajudar, preocupa-se com os seus alunos e sempre que identifica um erro, corrige-nos imediatamente. É com este tipo de pessoas que quero trabalhar durante o estágio, pois partilham as suas experiências profissionais, ajudando-me a crescer com elas.

Em relação à Orientadora de estágio, a Professora Margarida Alves, já conheço os seus métodos de trabalho, demonstra ser uma pessoa exigente e muito animada. Ainda bem que o é, gosto de trabalhar com pessoas que exijam de mim, mas principalmente que sejam bem-dispostas. Na minha perspetiva, é desse modo que se conseguem formar bons profissionais, exigindo o melhor de cada um, de uma forma saudável. Aprendi muito trocando experiências e vivenciando-as com o núcleo de estágio, com a professora cooperante, com a orientadora de estágio e, sem

dúvida, com as minhas turmas, sentindo que todos contribuíram para um EP de qualidade.

3. Enquadramento Institucional

3. Enquadramento Institucional

3.1. Entendimento do Estágio Profissional

Este processo de formação contínua culminou com a realização do EP. A formação contínua de professores de EF é atualmente vista como "um poderoso instrumento de formação e descentralização curricular assente numa formação em banda larga, sendo igualmente uma forma genuína de integrar as funções e tarefas diversificadas, tendo em vista a valorização e intervenção mais especializada e de qualidade" (Cunha, 2007, p. 19).

Segundo as Normas Orientadoras[1] (2016, p. 3), "O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar".

De acordo com esta afirmação, este é o momento em que se coloca em prática a teoria adquirida durante o percurso académico, sobretudo as competências obtidas durante o primeiro ano de mestrado.

É uma preparação para o futuro, que nos dá a conhecer as nossas potencialidades e dificuldades em contexto real. Providencia o desenvolvimento de competências profissionais, que serão férteis para aqueles que seguirem o caminho da docência, bem como outras áreas ligadas ao desporto, como por exemplo, o treino na fase de formação.

O EP deste mestrado é exigente e funciona em prol de um ensino de qualidade, procurando promover, no futuro docente, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder a desafios e exigências da profissão.

[1] Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

3.2. Realidade encontrada

A primeira vez que fui à escola estava muito nervosa, mas quando conheci a professora cooperante (PC), que logo se mostrou disponível, simpática e muito profissional, fiquei mais animada. A PC começou por apresentar-me as instalações da instituição de ensino. Devo dizer que fiquei perplexa com as condições fantásticas, as quais me iriam proporcionar a possibilidade de realizar um trabalho de excelência. Na escola existem dois espaços exteriores polidesportivos, dois pavilhões multiusos, um deles com sala de musculação, e a sala de ginástica.

A PC contextualizou-me igualmente quanto às turmas que iria encontrar, sendo que a que me estava destinada – a turma 10º B – estava inserida num projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. Fiquei algo apreensiva, pois nunca tinha ouvido falar deste projeto. Adicionalmente, quando soube que iria trabalhar com mais duas profissionais, para além da PC, tive dúvidas quanto às minhas capacidades para encarar este desafio.

Tentei adaptar-me à escola e conhecer todos os professores, principalmente os do departamento de Educação Física (EF), que é administrado pela nossa PC. Os professores de EF foram revelando a sua disponibilidade para me ajudar no que necessitasse.

Relativamente à minha prática pedagógica, foram-me atribuídas duas turmas: uma do décimo ano, 10º B, pela qual seria responsável durante todo o ano letivo; e uma do quinto ano, 5º A, uma turma partilhada, pela qual ficaria responsável somente durante o segundo período letivo.

Inicialmente, ambas as turmas eram constituídas por 25 alunos, porém, como se verá adiante, este número sofreu alterações na turma do 10º B. Ao conhecer as turmas e ao dar-me conta da diferença de idades, de imediato percebi que também a lecionação das aulas seria bem distinta, o que me provocou uma certa ansiedade. Não obstante, senti igualmente que seria mais um desafio.

Para uma boa relação professora-alunos, decidi, no início das aulas, optar por uma postura firme e compreensiva, sem nunca deixar de estar disponível. Tentava, assim, conhecer melhor os alunos para compreender o seu contexto social e cultural. De facto, considero essencial conhecer bem o contexto no qual me encontro, a fim de ser capaz de desconstruir e construir o meu pensamento, de

modo a melhorar a minha prática. Esta ideia é reforçada por Batista e Queirós (2013), quando afirmam que: “Pretende-se, por conseguinte, que o estudante seja capaz de reconhecer o contexto social e cultural do qual faz parte para, assim, poder ser uma pessoa e um profissional reflexivo”.

Por fim, as realidades encontradas nas turmas foram diferentes. Se no início senti sérias dificuldades em me impor perante as duas turmas, no final fui capaz de mostrar “pulso” em ambas e, acima de tudo, de ser respeitada pelos alunos.

3.3. Escola como Instituição

A Escola como instituição leva-nos a pensar nas funções sociais, de ensino e aprendizagem que nela se vivem, sendo vista por Elias (2008, p. 28), como uma organização com identidade própria e uma multidimensionalidade única, portadora de um “universo político, social e cultural, que se diferencia das outras, em função dos seus atores, das suas histórias de vida e dos seus valores, da sua cultura e do seu clima”. Como refere Schmidt (2005, p. 230), “Instituição é tudo o que for considerado uma norma universal ou o ato de fundar, criar, iniciar algo ou, ainda, as formas sociais singulares.”

De acordo com Schmidt (1989**,** cit. por Nadal, p. 140), “a escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social.”

Outro aspeto muito importante para melhorar a escola enquanto instituição, incidindo na qualidade de educação proporcionada aos alunos, é a construção de um modelo curricular aberto, que contemple as diversas áreas curriculares, os diferentes alunos e meios. Desta interação e relação entre os diversos atores da comunidade educativa, podem nascer projetos inovadores e, por isso, é fundamental olhar para as escolas como locais de inovação e mudança (Elias, 2008).

3.4. A Escola Básica e Secundária do Cerco

O Agrupamento de Escolas do Cerco, dos maiores da cidade do Porto, está situado na zona oriental da Cidade, freguesia de Campanhã. O Agrupamento é constituído por seis Jardins de Infância, seis escolas de Ensino Básico (EB) e uma Escola Básica e Secundária. Insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural. A maior parte dos alunos provém dos bairros sociais e camarários existentes na freguesia, sendo que muitos estão inseridos em contextos problemáticos.

Pelo que vou observando e em conversa com outros professores e alunos, e correndo o risco de generalizar, é visível que um número significativo de encarregados de educação tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino-aprendizagem. Nestas circunstâncias, alguns alunos procuram na escola e nos educadores/ professores quadros de referência; outros há que demonstram a sua desmotivação e frustração, através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos.

A Escola Básica e Secundária do Cerco foi alvo de uma intervenção pela Parque Escolar, sendo, por isso, uma escola requalificada que oferece aos seus professores e alunos as melhores condições para um ensino de qualidade.

Mesmo que tenha começado o mestrado com baixas expectativas, a verdade é que adorei estagiar nesta instituição, a qual me motivou e ajudou a encarar este mestrado de outra forma. Oferece muito boas condições de trabalho, tanto aos alunos, como aos professores. É, sem dúvida, uma escola inclusiva, que procura dar oportunidades de sucesso escolar a todos os alunos.

3.5. Núcleo de Estágio e Núcleo de professores de Educação Física

Para um estágio de excelência, não importam apenas as condições físicas que a escola oferece, mas também o bom ambiente entre professores, funcionários e alunos.

Na minha perspetiva, é fundamental um bom relacionamento entre todos os elementos do núcleo de estágio, ajudarmo-nos em todas as tarefas e trabalharmos como um grupo. Com efeito, todos desenvolvemos um trabalho com a mesma finalidade, para alcançarmos o mesmo objetivo.

O meu núcleo de estágio proporcionou-me muitos momentos de trabalho, mas também muitos de diversão. Cada um tinha a sua personalidade, mas cada momento passado em grupo foi fundamental. Desde o início que nos demos bem e isso foi essencial em todo este percurso. Trabalhámos sempre em conjunto, contámos sempre uns com os outros e realizámos todas as tarefas em grupo. Isso foi fulcral para a união entre nós e para o bom ambiente, que se verificou ao longo do ano.

Quanto ao núcleo de professores de EF e Desporto Escolar, este era composto por 18 elementos, 13 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, sendo uma delas a nossa PC e a professora que nos acompanhou no Desporto Escolar. Tive oportunidade de conhecer melhor alguns professores, pelas viagens que fiz com a minha turma. É de notar que existem nesta escola pessoas extraordinárias, que estão sempre disponíveis e dispostas a ajudar, mas sem dúvida que a pessoa que mais se destaca neste grupo é a nossa PC.

O sucesso do EP depende sobremaneira das relações interpessoais que criamos. É indubitável que nesta escola existem docentes fora do comum e com um carisma e sentimento de inclusão, difíceis de encontrar hoje em dia. O que também contribuiu muito para a minha grande evolução como profissional e como pessoa.

Todos os elementos foram essenciais na nossa integração na escola, partilhando connosco as suas experiências e fazendo questão que nos sentíssemos bem e parte daquela “família”.

3.6. Caracterização da minha turma residente

Para a caracterização da turma, torna-se imprescindível termos um conhecimento geral da mesma e de cada aluno a quem vamos lecionar as modalidades/ conteúdos, visto que o ensino é dirigido aos alunos. Se isso não acontecer e não percebermos o contexto em que nos inserimos, todo o planeamento e modelo de ensino ficam comprometidos.

Por conseguinte, questionei ambas as turmas sobre os seus antecedentes escolares, médicos e desportivos. Na realidade, foi uma informação muito útil, na medida em que detetei dois alunos com necessidades educativas especiais, em relação aos quais não poderia solicitar nem exigir o mesmo que aos restantes alunos.

Nesta escola, existem diversos alunos provenientes de famílias com dificuldades económicas. São alunos com carências educativas e sociais que se refletem muitas vezes nas aulas. Enquanto professora, fui cuidadosa no modo de atuar junto dos alunos, assim como na forma de lidar com os problemas disciplinares e com os comportamentos inadequados. Neste sentido, foi necessário encontrar um ponto de equilíbrio na minha atuação, uma vez que certos comportamentos se compreendessem pelo contexto onde os alunos estão inseridos.

No que toca à caraterização geral da turma que me foi atribuída, esta era do ensino secundário, pertencendo ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Inicialmente, a turma do 10º B tinha 25 alunos, mas a meio do 1º período uma aluna desistiu da escola, outro aluno mudou de escola e outra aluna mudou de curso. Posteriormente, entraram dois alunos para a turma, quase no final do período entrou outra aluna. Entretanto, houve dois alunos incluídos na lista que nunca compareceram às aulas, e a Cláudia foi transferida de escola no final do 2º período. Assim sendo, tinha um total de 23 alunos (12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Havia alguns fatores potenciadores dos problemas de comportamento e de concentração da turma. Por um lado, tratava-se de uma turma heterogénea, cujo número de alunos foi variando ao longo do período, o que acabou por criar instabilidade. Além disso, os alunos apresentavam uma imaturidade acentuada que, sendo comum no início do décimo ano, poderia dissipar-se ao longo do ano; o que neste caso não se verificou. Houve momentos em que os alunos estavam concentrados e realizavam um bom trabalho. Todavia, nem sempre foi possível criar e estabilizar um ambiente propício ao ensino/aprendizagem profícuo. Pelo tanto, procurei manter sempre uma postura ativa e dinâmica, refletindo, diversificando e afinando estratégias, no sentido de promover a melhoria do comportamento da turma.

Finalmente, dadas as características de um número significativo de alunos, foi uma turma com alguma dificuldade de adaptação na integração de um projeto como

o 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, que tinha como finalidade desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação de atenção, motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula. Exigia inúmeras mudanças num curto espaço de tempo, acrescente-se o facto de a turma integrar alunos a repetirem o décimo ano, com as disciplinas em que o projeto foi dinamizado realizadas com sucesso, o que fez diminuir o seu empenho em algumas das atividades propostas.

A turma era constituída, na sua maioria, por alunos conversadores, desconcentrados, desatentos e desinteressados quanto às atividades letivas. Evidenciavam, ainda, comportamentos desajustados ao seu escalão etário, comportamentos esses que perturbavam o bom funcionamento das atividades em contexto de sala de aula. É de salientar que é natural que as situações supracitadas se refletissem no aproveitamento da turma, mas que foram melhorando. Refira-se, ainda, que os poucos alunos que tentavam estar atentos e realizar as tarefas propostas, às vezes eram prejudicados pelos seus colegas, que lhes impediam a concentração, comprometendo, assim, a aquisição de aprendizagens num clima favorável.

Apesar do exposto, sinto que, ao longo do tempo, os alunos mudaram a sua postura em relação a mim, bem como na “sala de aula”. Ouviam-me muito mais, confiavam em mim e, principalmente, senti que gostavam de mim. Sem dúvida que isso me encheu o coração. O projeto foi importante, na medida em que me permitiu conhecer melhor o contexto e a cultura dos alunos, ajudando-me a aproximar-me mais de cada um. Considero que cheguei ao fim com uma turma diferente daquela que tinha no início do ano letivo.

3.7. Caracterização da turma partilhada

A turma partilhada, 5º A, a quem lecionei aulas durante o 2º período, era constituída por 25 alunos (14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

A maioria dos elementos desta turma praticava ou já tinha praticado desporto. Gostavam todos de Educação Física e eram muito empenhados.

No início, os alunos não apresentavam uma postura muito adequada e nem sempre mostravam bom desempenho. As diferenças entre os alunos, com personalidades muito próprias, criavam muitos conflitos entre si e provocavam muito

barulho e confusão na turma. No entanto, com o passar do tempo foram-se conhecendo, foram-se integrando na escola e aumentando o seu à vontade com os professores.

Acabei muitas aulas sem saber o que mais fazer com esta turma, a querer mandar os alunos embora, porque o barulho era imenso. Não obstante, é incontornável que essas dificuldades me ajudaram a crescer. Não foi fácil gerir uma turma de 25 alunos com estas idades, mas todos eles demonstravam grande interesse pela disciplina, o que também me motivava a querer ir mais longe com a turma. Era uma turma excelente em termos de aptidão física, sendo certo que quando os alunos se mantinham concentrados e empenhados nas tarefas, apresentavam resultados extraordinários.

Aprendi muito, principalmente a ter muita paciência e a procurar estratégias para os motivar. Era uma turma que tinha de ser agarrada, pois apresentavam muitas potencialidades. Lecionar na turma do 5º A foi, sem dúvida, uma experiência única e enriquecedora e que levo para a vida.

Considero que dei o meu melhor e fiz de tudo para proporcionar um bom trabalho a todos os alunos. Consegui que desejassem saber mais sobre as modalidades lecionadas, que se interessassem pela prática desportiva, quer na escola, quer noutros contextos. Estimulei muitos alunos que ficavam no banco, a assistir às aulas, a trazerem o seu equipamento e, por conseguinte, a realizarem as aulas. E essa é uma das minhas maiores vitórias, e das que mais me orgulho.

4. Enquadramento Operacional

4. Enquadramento Operacional

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

4.1.1. O planeamento

O planeamento é a dimensão da execução dos planos, que serão realizados e supervisionados de acordo com o que terá sido previamente traçado. Na verdade, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole de forma adequada, é imprescindível delinear antecipadamente estratégias adequadas ao perfil da turma e de cada aluno. Como lembra Bento (2003, p. 8), "o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo do ensino…" O mesmo autor indica-nos três níveis de planificação fundamentais: o Plano Anual, o Planeamento das Unidades Didáticas (UD) e os Planos de Aula para cada UD.

O primeiro, a longo prazo, deve ter em consideração os objetivos da EF, abordando as quatro áreas: habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais e condição física. Por conseguinte, abrange todas as modalidades e atividades internas a desenvolver durante todo o ano letivo.

O segundo, a médio prazo, é a planificação da UD de uma modalidade específica, cuja preparação implica a determinação dos conteúdos a lecionar, de acordo com o número de aulas, devendo assegurar a respetiva distribuição pelas diferentes funções didáticas, nomeadamente: avaliação diagnóstica, introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa.

No terceiro e último nível de planeamento – a curto prazo –, estão os planos de aula, os quais apresentam todos os exercícios programados para uma determinada aula. Ou seja, são um guia de aplicação pedagógica no momento real da aula.

4.1.1.1. O Planeamento Anual

A planificação é o elo entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática (Bento, 2003, p. 15). Para a sua execução, é determinante ter em conta o próprio plano anual de Escola – um instrumento do processo de autonomia da escola –, no qual constam os

objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, bem como a identificação dos recursos envolvidos.

Tendo em conta que o programa de EF é vasto, é fundamental que o docente o analise cuidadosa e aprofundadamente para, assim, extrair as indicações mais adequadas à realidade. Ou seja, "as indicações programáticas (…) devem ser modificadas, reformuladas e concretizadas de acordo com as condições em que o ensino vai decorrer num ano letivo" (Bento, 2003, p.66).

O planeamento foi uma das tarefas em que senti mais dificuldades, tendo sido alvo de inúmeras alterações. Como já referido, a minha turma estava inserida no projeto piloto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, o que implicou uma alteração completa ao que estava planeado para o 1º período, assim como para o que estava planeado até ao início de fevereiro, já no 2º período. Além disso, era raro saber se seria eu a lecionar a aula ou se seria a artista a dirigi-la. Só consegui ter a noção de estar a cumprir o planeamento a meio do 2º semestre. Claro que um planeamento dificilmente é seguido à risca, até pelas atividades internas da escola e visitas de estudo, ou, naturalmente, pela necessidade de dar resposta às necessidades dos alunos, ou de adequação face aos eventuais problemas de logística da escola.

Outra dificuldade sentida, foi a de conjugar as modalidades a lecionar com os espaços disponíveis, conforme se descreve no excerto seguinte:

"Quando chego ao pavilhão e vou à sala de Ginástica, está uma professora que vai realizar a avaliação final de Ginástica de solo e de aparelhos. Isso impossibilita a partilha da sala de Ginástica, sendo necessário levar alguns materiais para o pavilhão multidesportivo. Desse modo, não tive como lecionar o que estava planeado, por isso fui com os alunos para o ginásio trabalhar condição física e avaliar alguns que ainda não tinham sido avaliados.

Este tem sido um problema constante nesta escola. Como não há roulement, os professores que chegam primeiro à sala são os que têm direito a ocupá-la. Os restantes têm de alterar tudo o que tinham planeado, o que não nos permite cumprir todos os objetivos delineados, tão pouco aprofundar as modalidades. Pelo exposto, penso que o representante do grupo disciplinar deve resolver esta situação, para que os professores saibam as disponibilidades dos espaços em cada pavilhão". (Reflexão de aula nº 89 e 90)

O Sistema de Roulement tem como principal objetivo possibilitar que as aulas, das diferentes turmas de Educação Física, sejam lecionadas de igual forma, nos diferentes espaços (interiores e exteriores). No entanto, nesta escola esse documento era inexistente – o que reforçava a minha perceção quanto à falta de organização e comunicação dentro da instituição. De facto, era recorrente a necessidade de alterar tudo o que estava planeado em cima da hora, não apenas por não ter nenhum espaço disponível, mas também pela falta de material, uma vez que todos os professores estavam a lecionar a mesma modalidade. O excerto seguinte é apenas um exemplo do mencionado:

"Nesta aula tive de voltar a fazer a avaliação diagnóstica, mas desta vez de salto em altura. Na aula anterior não consegui fazer, porque não tinha nenhum espaço disponível apropriado para lecionar a modalidade.

Um dos problemas que tenho vindo a falar desde do início do ano letivo, é a falta de organização e comunicação nesta escola. E o facto de não existir roulement complica ainda mais a gestão da aula e a rotatividade dos espaços. Ter que fazer um plano de aula e não saber se vou ter um espaço disponível, para o que planeei, é muito complicado e muitas vezes tenho que adaptar todo o plano. É algo a melhorar na escola, porque traz muitos constrangimentos a todos os professores de EF". (Reflexão de aula nº 113 e 114)

Aquele tipo de situação aconteceu inúmeras vezes. Para agravar ainda mais o processo, quando os pavilhões multiusos foram sujeitos à renovação do pavimento não nos avisaram. Assim, no dia de lecionarmos a aula, aqueles espaços não estavam disponíveis e os do outro pavilhão já estavam ocupados por outros professores, não tendo sido possível lecionar a minha aula. Os dois excertos seguintes são ilustrativos das dificuldades referidas.

"Esta foi a segunda aula do 2º período, estava planeada para a avaliação diagnóstica de Atletismo, mas o pavilhão em que os alunos realizam a aula está encerrado esta semana, devido ao piso novo que estiveram a colocar durante as férias. Tentei que os alunos se pudessem equipar no outro pavilhão, para

*conseguirem realizar a aula no campo exterior, mas não havia balneários disponíveis. Deste modo, tiveram aula teórica, (…)". (*Reflexão de aula nº 49 e 50)

*"Esta foi a última aula que a professora orientadora veio observar. Quando esta professora vem é tudo diferente, sinto alguma tensão, porque sei que estou a ser avaliada e não é uma presença habitual. Ainda por cima, quando cheguei à escola disseram-me que não tinha o pavilhão G2 para lecionar a aula. Fui imediatamente falar com um professor do pavilhão G1 para me disponibilizar um campo e assim poder ser avaliada pela professora cooperante. Isso fez com que ficasse ainda mais nervosa, até porque alterou todo o plano de aula. Como já tenho vindo a relatar, a escola não utiliza roulement e isso prejudica muitas vezes o bom funcionamento das aulas, uma vez que condiciona todo o planeamento". (*Reflexão de aula nº 103 e 104).

Após o sucedido, tive uma conversa com a PC e os colegas de estágio, no sentido de avaliar as possibilidades existentes. Uma das opções seria lecionar duas modalidades na mesma semana, ou seja, à terça-feira lecionaria uma modalidade no espaço exterior e à quinta-feira lecionaria outra modalidade no interior. Desse modo, não interferia com outro professor, pois era o único dia que lecionava aula à tarde, tendo o pavilhão só para mim. Pode dizer-se que em termos motivacionais essa resolução acabou por se tornar mais apelativa para os meus alunos. Dessa maneira, aprendiam duas modalidades alternadas, exercitando uma nova modalidade e conteúdos diferentes de aula para aula. Claro que isso implicava uma abordagem distinta das matérias. Como lembra Bento (1987, p. 114), "vias diferentes de aprendizagem requerem sequências correspondentes". Adicionalmente, era necessário ter em consideração os aspetos relacionados com as diferentes funções didáticas. Como mencionam Graça e Mesquita (2009, p. 48), "permitir ao aluno recordar a matéria previamente abordada, no sentido de ser capaz de estabelecer a relação entre o que aprendeu e o que irá aprender de novo ou, mesmo, o que vai consolidar do já abordado".

No que concerne à transmissão do conteúdo e à sua assimilação, posso dizer que este não é o melhor método, visto que os alunos ficam uma semana sem exercitarem os conteúdos da modalidade, sendo imperioso rever tudo o que foi

anteriormente lecionado. De facto, como defende Jorge Bento (1987), as habilidades motoras apenas podem ser adquiridas mediante exercitação frequente.

De acordo com o exposto, penso que o método de ensino-aprendizagem mais vantajoso é aquele que contempla mais assimilação de conteúdos com a respetiva exercitação constante do movimento. Por um lado, o trabalho do professor é facilitado, dado que não precisa repetir os conteúdos abordados anteriormente em todas as aulas; por outro, favorece os alunos, na medida em que têm mais espaço para a repetição e respetiva aquisição do movimento.

Pela experiência que vivenciei, considero que a lecionação da UD de forma contínua permite ao aluno, não só, assimilar mais conteúdos, como lhe possibilita uma melhor aprendizagem das habilidades motoras.

4.1.1.2. O Planeamento da Unidade Didática

De acordo com Bento (1998), as UD são partes fundamentais do programa de uma disciplina, pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino-aprendizagem.

A UD é uma forma de organização do ensino e da aprendizagem. Ou seja, é uma sequência ordenada de atividades que serão propostas aos alunos com o propósito de atingir um objetivo, neste caso, desenvolver um processo de crescimento pessoal, que se pretende proporcionar ao aluno por meio do ensino das modalidades.

No primeiro contacto com os meus alunos, tentei perceber quais as modalidades que estes praticavam e quais as suas prediletas. Assim, após analisar os resultados obtidos através da aplicação de um inquérito aos alunos e tomando em consideração as suas necessidades, iniciei o processo de planeamento das UD. Para a sua elaboração, para além destes dados, tive em atenção as linhas orientadoras fornecidas pelos Programas Nacionais, bem como as avaliações diagnósticas realizadas no início de cada modalidade.

Assim sendo, selecionei sete modalidades para desenvolver ao longo do ano letivo. No primeiro período, lecionei três modalidades, nomeadamente, Basquetebol, Dança e Ginástica Acrobática. No segundo período lecionei Andebol e Ginástica de

solo e, no terceiro e último período, lecionei mais duas modalidades, Voleibol e Atletismo.

Dentro da condição física foram aplicados alguns testes impostos pelo grupo de EF, designadamente a Bateria de Testes da Aptidão Física *FitSchool*. Esta bateria de testes consiste num circuito de treino funcional, a partir do qual realizei três avaliações: uma no início do ano letivo (1º período), uma a meio do 2º período e outra no final do ano letivo (3º período). A sua aplicação foi deveras pertinente para compreender a evolução dos alunos ao longo do ano.

A minha escolha sobre as modalidades a abordar deveu-se ao facto de estarem inseridas nos programas nacionais do ensino secundário e por considerar que, modalidades como o Atletismo e a Ginástica, devem ser lecionadas ao longo de todo o ano, mas tal não foi possível, devido ao projeto 10X10 da Gulbenkian. No sentido de corresponder aos objetivos da disciplina de História, no âmbito daquele projeto, optei por abordar igualmente a Dança e a Ginástica acrobática, o que me retirou espaço temporal para aprofundar as outras modalidades.

A planificação das UD seguiu-se à realização de cada Avaliação Diagnóstica (AD). Desse modo, tinha elementos para que cada UD estivesse adaptada à turma, bem como para prever o número de aulas necessário para os conteúdos a lecionar. Para a sua realização recorri ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1989), um modelo direcionado para as dimensões afetiva, social e psicomotora, ao mesmo tempo que nos permite inserir e planear as atividades para o efeito.

Efetivamente, o MEC foi um excelente guia para a realização de todo o planeamento, orientando-me na organização das inúmeras matérias e, ao mesmo tempo, auxiliando os alunos a potencializar os ganhos de aprendizagem nas habilidades motoras, condição física, conceitos psicossociais e cultura desportiva. O MEC ajudou-me, ainda, mostrando-me como estruturar a matéria, como identificar essa estrutura e a servir-me dela como guião para o ensino de cada modalidade.

O MEC é constituído por diferentes módulos englobados em três grandes momentos: análise (módulo 1, 2, 3), decisões (módulo 4, 5, 6, 7) e, por fim, a sua aplicação (módulo 8).

O Módulo 1 (M1) apresenta um processo declarativo, no qual estão integrados todos os aspetos essenciais relativos ao “saber estar” (afetivo), ao “saber” (cognitivo) e ao “saber fazer” (psicomotor). Do M2 ao M8 fazem parte todas

as decisões concernentes ao processo de ensino, ou seja, o tipo de estratégias que se pretende aplicar (consoante o contexto escolar e a turma).

Como eram muitas as tarefas solicitadas ao longo dos períodos, a nossa PC só nos pedia um MEC por período, sendo que podia ser de uma modalidade à escolha. A minha opção tendia a ser por modalidades coletivas, na medida em que me ajudariam bastante na organização de conteúdos, bem como na seleção dos exercícios a abordar para alcançar um determinado objetivo. Na minha perspetiva, o MEC é uma ferramenta fundamental, pois auxilia a aplicar na prática o que está pensado na teoria. Com efeito, senti que foi mais fácil a lecionação das modalidades para as quais realizei o MEC, dado que aprofundara a matéria e ganhara mais à vontade.

Na perspetiva de Nóvoa (1992, p. 26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua… O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional". Sem dúvida que essa partilha fomentou o meu crescimento. A PC dava-nos liberdade para experimentarmos. Se 'caíssemos', dava-nos espaço para nos levantarmos sozinhos; caso não conseguíssemos, lá estava ela para nos levantar. E isto foi muito positivo e construtivo. Senti que aprendi muito ao errar e que, de dia para dia, ia crescendo como professora. Além disso, as minhas reflexões também me ajudavam a compreender porque tinha errado, quando isso acontecia, e o que havia desenvolvido de forma adequada. É de salientar, ainda, o papel dos meus colegas de estágio, cujas observações me ajudavam a entender o que não tinha corrido tão bem. Com efeito, as suas intervenções eram cruciais para me alertar para determinados pormenores que não são, de todo, despicientes. Exemplo disso, era o facto de me posicionar de costas para um aluno, nem que fosse apenas um; mas era o que bastava para criar alguma instabilidade na aula.

Estes aspetos e estratégias permitiram-me refletir acerca da minha intervenção pedagógica. Quando tinha alguma dúvida em relação aos conteúdos a lecionar, ou à melhor sequência de exercícios para a minha turma ou para cada aluno, consultava o documento, o que me facilitava muito a tarefa.

Efetivamente, estes documentos são fundamentais, na medida em que nos estimulam a procurar exercícios dinâmicos e motivantes para os alunos, através dos quais a atividade motora seja uma constante. Adicionalmente, contribuem sobremaneira para a nossa compreensão, no que às metas concerne, obrigando-

nos a refletir acerca das melhores tarefas para as alcançar. Ou seja, são documentos que nos apoiam durante o ano letivo, no sentido de traçarmos um determinado objetivo a atingir, mantendo um processo de ensino-aprendizagem adaptado ao contexto da escola e da turma.

"Esta foi a penúltima aula antes da avaliação sumativa, considero que não há tempo suficiente para concluir a execução técnica com sucesso, visto que é uma turma com bastantes dificuldades na modalidade. No entanto, sinto que os alunos saem deste bloco com a perfeita noção das regras da modalidade e com alguma sustentação de bola.

Um dos erros que cometi ao longo do ano letivo, foi querer lecionar todos os conteúdos da modalidade para que os alunos ficassem com uma ideia abrangente dos movimentos e execuções técnicas. No entanto, depois de refletir, de ter uma conversa com a orientadora e de iniciar o relatório de estágio, percebi que para os alunos adquirirem algum movimento ou determinante técnica, o necessário seria pegar em 2 ou 3 conteúdos mais importantes e trabalhá-los durante as sessões de aula para cada modalidade. Assim, para o ano os alunos já teriam pelo menos um conteúdo que dominariam e não continuariam todos os anos a começar do zero". (Reflexão de aula nº 115 e 116)

4.1.1.3. O Plano de Aula

O plano de aula é uma descrição pormenorizada de tudo o que o professor deseja lecionar na aula, durante um período específico. Um plano deve contemplar alguns pontos importantes, designadamente: os objetivos a serem alcançados; os conteúdos da aula, seguindo uma linha orientadora; os procedimentos a serem ensinados, ou seja, as fases de aprendizagem; e os recursos necessários para atingir os objetivos.

Um plano de aula é tão importante que, com refere Bento (2003, pp. 102-104), "antes de entrar na aula, o professor tem já um plano da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentadas. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da

aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos".

Uma das dificuldades que senti inicialmente, tinha a ver com a necessidade de adaptar o plano de aula de acordo com o que ia sucedendo. Não obstante, à medida que o tempo foi passando, tornou-se mais fácil fazer adaptações rapidamente ao plano. O excerto que se segue espelha o mencionado:

"A gestão da aula foi condicionada pelo atraso dos alunos, pois estes tinham de se equipar num pavilhão diferente do da aula. Todo este processo fez com que perdesse 20 minutos de aula.

Deste modo, não foi possível cumprir o planeamento da aula, ou seja, não introduzi os exercícios destinados à Dança". (Reflexão de aula nº 37 e 38)

Isto acontecia inúmeras vezes, porque quando os alunos tinham aulas no pavilhão G2 era aí que se tinham de equipar e só então iam para o pavilhão G1 – local onde a aula decorria, para dar seguimento ao projeto 10x10.

Tal como afirma Bento (1987, p. 125), "o fornecimento de informação – particularmente antes da tentativa de exercitação e experimentação – reveste uma importância básica no processo de aprendizagem".

Muitas vezes, só cinco minutos antes da aula é que eu era avisada acerca da necessidade de lecionar determinados exercícios, para, desse modo, corresponder aos objetivos da aula estipulados pela artista Rosário. Como não os preparara com a devida antecedência, era frequente ter dificuldades em perceber que os exercícios eram complexos para o nível da turma. Ou seja, quando propunha exercícios difíceis, tinha dificuldade em desconstrui-los e alterar para algo mais simples. Isso devia-se não só à minha falta de confiança na lecionação das aulas, pela minha pouca experiência, mas também à falta de comunicação e planificação por parte das intervenientes do projeto para comigo. Na verdade, houve um período complicado, pois não queriam que eu integrasse o projeto. Por esse motivo, quando ia dar as minhas aulas, nunca sabia se ia dar o que tinha planeado, ou se ia fazer o que a artista do projeto decidia.

"A gestão da aula foi condicionada pelo atraso dos alunos, devido à realização de um teste na aula anterior e por causa de uma atividade que a artista (projeto 10x10) trouxe para os alunos.

Iniciei, então, a aula com um aquecimento de 10 minutos, que incluiu 2 atividades extremamente cansativas – o que me tinham solicitado para esta aula, e assim aconteceu. Depois a Rosário (artista) interveio na minha aula com uma atividade que se prolongou até ao final da mesma.

Sinto que com este projeto é difícil lecionar as aulas como pretendia, faltando dar mais feedbacks e instruções sobre a matéria aos alunos. Só consigo isso nas aulas de quinta-feira, porque sou a única a estar presente com a professora cooperante. Mas, às terças-feiras, como estão todas as intervenientes do projeto, é impossível e sinto que não tenho controlo sobre nada.

Em algumas aulas de Educação Física, às terças-feiras, o empenhamento motor é inexistente e isso faz com que os alunos questionem as aulas e se desmotivem ainda mais. Para além disso, não posso fazer nada quanto a isto e faz com que eu também me sinta perdida.

Por fim, do meu ponto de vista, esta aula esteve relacionada com a matéria descrita através das figuras para o terceiro exercício do meu plano. No entanto, esse exercício deveria ter a duração de 15 minutos e não a aula inteira. Eu própria estava a ficar cansada e senti, pela reação dos alunos, que eles também estavam fartos de fazer sempre o mesmo exercício". (Reflexão de aula nº 35 e 36)

Como demorei a ganhar traquejo para saber quando e como alterar os exercícios previstos, ficava sempre a pensar que as alterações podiam resultar mal. Por isso, acabava por demorar mais na explicação de exercícios e, consequentemente, perdia mais tempo de aula, porque sentia necessidade de explicar muitas vezes.

"Senti por duas vezes que o exercício não estava a funcionar e não fui capaz de mudar, talvez com medo de errar novamente e retraí-me. Como não é a minha modalidade, não me sinto muito confortável. Vou começar a preparar exercícios "recurso" em casa, para aplicar quando voltar a passar por situações idênticas.

Outro aspeto a melhorar é o aquecimento, deve ser mais dirigido para a modalidade e não ser visto apenas como algo para ativar o sistema cardiovascular

ou articular. Assim, posso trabalhar aspetos como os deslocamentos, que são fulcrais no Voleibol, e em que os alunos sentem bastantes dificuldades". (Reflexão de aula nº 103 e 104)

Com o passar do tempo e depois do projeto piloto terminar, tinha mais tempo para conhecer a turma e perceber o que melhor se adequava aos alunos. Também fui compreendendo o que resultava melhor no que toca à explicação de exercícios e à forma de os lecionar, de maneira a aumentar o seu desempenho motor e a atingir os meus objetivos.

"Nesta aula dividi a turma por níveis e fiz um plano de aula com exercícios mais simples e com uma sequência lógica. Consequentemente, a minha instrução foi menos demorada e a aula mais fluída". (Reflexão de aula nº 25 e 26)

Hoje compreendo que demorei muito tempo a entender que o plano de aula não é definitivo, sendo antes uma linha orientadora. Daí que sentisse dificuldades quando era necessário proceder a alterações ou ajustes de acordo com o que as intervenientes do projeto me solicitavam, ou no sentido de ajustar ao nível da minha turma, ou às condições que a escola oferecia. Mas, com o passar do tempo e pela experiência da prática e reflexão constante após todas as aulas lecionadas, fui conseguindo realizar todas as mudanças necessárias.

4.1.2. Primeiro contacto com os alunos, estratégias utilizadas na relação pedagógica com os alunos

Na opinião de Silva (1997, p. 53), "a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade". Percebe-se, por isso, que este seria um ano desafiante. Mesmo assim, decidi desafiar-me ainda mais ao colocar a Escola Básica e Secundária do Cerco no topo das opções. Com essa escolha, pretendia integrar-me num contexto diferente a que estava habituada e, dessa maneira, desenvolver estratégias para atingir um processo de ensino eficaz, saindo da zona de conforto.

O primeiro contacto com os meus alunos foi diferente dos meus colegas de curso, porque para além de mim e da PC, existiam mais três intervenientes (do projeto 10x10) que iriam estar comigo na lecionação das aulas de EF. No dia em que me apresentei como professora estagiária, expus as modalidades que iria abordar e as regras a implementar. Para essa primeira aula tinha estipulado, igualmente, obter informações dos alunos no que respeita ao que eles gostavam mais, ao que gostavam menos e se gostavam da disciplina de EF. Procurava, assim, elementos para perceber quem seriam os meus alunos. Nesse mesmo dia, partilhava a sala de aula com a minha PC e mais três intervenientes do projeto piloto, 10X10 da Fundação Calouste Gulbenkian.

Depois da apresentação, a artista que iria partilhar comigo três meses de trabalho, interveio de maneira diferente, recorrendo a um novelo de lã, com o qual formou uma teia. O seu objetivo era demonstrar as ligações que se iriam criar na turma ao longo do ano letivo. Foi uma ideia engraçada, dinâmica e deu para perceber, através da participação dos alunos, quem era mais desinibido, mais tímido e o que gostavam ou não de fazer. Também ajudou a perceber quem seria a minha população alvo.

Foi possível observar que os alunos não se conheciam entre si, dado que vinham de diferentes turmas, e que poucos gostavam da disciplina de EF. Também reconheci a presença de uma aluna com necessidades educativas especiais, que era bastante tímida e tinha alguns receios em se relacionar com os colegas. Além disso, havia um grupo de rapazes muito reguilas, contrariamente às meninas, que pareciam ser calminhas, tirando uma ou outra que se mostrava mais à vontade.

No início, senti muitas dificuldades na lecionação, dado que alguns alunos apresentavam comportamentos inapropriados para chamar atenção. Depois, com o projeto 10x10, parte das regras que estabeleci no dia da apresentação foram completamente postas de lado, o que me fez perder o domínio nas minhas aulas de terça-feira. À quinta-feira, os alunos simplesmente não me respeitavam, uma vez que para eles era confuso perceber quem era a professora deles, com tantas pessoas a dirigir a aula.

Durante o ano letivo, tinha como objetivo ensinar e criar oportunidades de aprendizagem aos meus alunos. Sabia que seria possível estabelecer uma boa relação com os eles e que, se eles gostassem de mim, seria mais fácil desenvolver aulas mais produtivas. Acreditava que a eficácia só dependia do meu empenho e da

motivação dos meus alunos. Como defende Marcon (2013, p. 32), “aulas motivadoras, que envolvem todos e conferem significado e importância aos temas e às estratégias propostas, têm grandes chances de favorecer o despertar do gosto pela prática de atividades físicas e esportivas fora da escola, o que poderia levar à sua incorporação na rotina de vida dos alunos”.

Quando comecei a dar aulas apercebi-me, desde logo, que poucos alunos apresentavam disponibilidade para a prática do exercício físico, sendo difícil motivá-los para os conteúdos das aulas. Para contrariar esta falta de motivação, usava palavras de incentivo e tentava mostrar que a prática da modalidade em causa era divertida e que eles eram capazes de a realizar. Mas estes alunos apresentavam falta de confiança e motivação. Foi então que percebi que o que eles necessitavam era de atenção e carinho, por isso, tentei desde o princípio passar-lhes a mensagem de que estávamos juntos para o mesmo objetivo. Pretendia estimulá-los e mostrar-lhes que eram capazes de tudo, até de enfrentar os medos que tinham, como o de serem troçados pela turma.

Notei que os alunos que não podiam realizar a aula e que, portanto, tinham de fazer um relatório, começaram a aperceber-se de comportamentos inapropriados, percebendo quais eram os colegas que faziam aula e os que tentavam passar ao lado.

Outra percepção que tive, foi a de que quando eu estava muito motivada, conseguia motivar os meus alunos. Pelo contrário, se eu estivesse mais cansada e se não estivesse sempre a puxar por eles, eles não se empenhavam da mesma forma. Por conseguinte, uma das estratégias que tentei utilizar sempre foi a de mostrar entusiasmo, empenho e vontade de ensinar.

Simultaneamente, fui aproveitando as viagens e atividades inseridas no projeto, para captar os alunos e aumentar a sua confiança em mim. Aproveitava os tempos de lazer e as viagens longas para estabelecer diálogos informais com os meus alunos, o que me ajudava a perceber o que eles gostavam de fazer fora da escola. Adicionalmente, escutava-os sobre assuntos extracurriculares, até porque muitas vezes recorriam a mim, para os ajudar em problemas do âmbito escolar ou não.

Considero que foram todos estes aspetos que fizeram de mim uma professora mais competente e integrada na turma. Os meus alunos reagiam ao que eu solicitava, conseguindo tirar metade da turma do banco – deixaram de assistir às

aulas para as realizar. Penso que isso resultou do facto de eu mostrar interesse em ensinar todos os alunos de forma equitativa, estabelecendo critérios de avaliação igualmente justos. Assim, envolvi todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem de modo semelhante. A título de exemplo, resgato o que uma aluna me disse no final do ano letivo: "professora, foi o primeiro ano que gostei realmente de EF, foi a única que nos conseguiu incentivar para as aulas e que fazia aulas mesmo divertidas". Não existe nada mais gratificante, para um professor a iniciar a sua formação como docente, do que ouvir frases como esta.

Contudo, não me preocupei só em transmitir matéria e conteúdos aos alunos. Tentei ir um pouco mais além, pois considero que um professor tem de formar os alunos como um todo, começando pela tarefa mais importante que é a de trabalhar as relações humanas com eles, mostrando-lhes novas perspetivas de vida e deixando-lhes uma semente de mudança. Creio que se conseguíssemos transmitir valores que os guiem com segurança no futuro, isso ajudaria a diminuir a taxa de insucesso escolar.

4.1.3. Planeamento e realização do ensino (Projeto 10x10)

"(…) Escolas que são pássaros não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado".

(Rubem Alves)

O projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian tinha como objetivo colaborar com uma artista e duas professoras de disciplinas diferentes do ensino secundário. Com esta interdisciplinaridade, pretendia-se desenvolver estratégias e atividades denominadas "micropedagogias" – rituais, exercícios, tarefas, técnicas e ferramentas que se revelassem úteis para a obtenção do sucesso de grupo, bem como para fomentar a relação professor/aluno e aumentar a motivação e interesse dos alunos na aprendizagem das matérias curriculares, tornando esta aprendizagem significativa.

Neste sentido, desejava-se que o professor fosse exigente no trabalho criativo, entendesse bem o contexto escolar e o seu próprio papel como professor,

assim como compreendesse a relação entre as práticas artísticas e as de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, era necessário que os professores envolvidos no projeto estivessem dispostos a arriscar, assim como estivessem atentos aos outros, desenvolvendo as suas capacidades de escuta e partilha das diferentes perspetivas e saberes. Só desse modo, as pessoas envolvidas estariam prontas a potenciar a articulação entre as práticas artísticas e as matérias curriculares e, também, a diversificar os espaços de trabalho para manter a motivação dos alunos.

Consequentemente, dos alunos, esperava-se um aumento do interesse pela aprendizagem, que conseguissem adquirir estratégias para a compreensão da matéria, maior cooperação e união entre si, desenvolvendo trabalho de grupo e individual.

Para que tudo funcionasse com sucesso, era necessário que existisse diálogo construtivo entre a artista e o professor e que se tivesse a consciencialização da função das estratégias artísticas e de como se desenvolvem. Assim sendo, a Fundação Calouste de Gulbenkian e a Escola Básica e Secundária do Cerco abraçaram este projeto, com o objetivo de incrementar a aprendizagem dos alunos, criar regras básicas em termos de disciplina, rigor, atenção, concentração, motivação pela aprendizagem, a fim de que estas mesmas valências fossem assimiladas para o futuro. Se alguns alunos melhoraram as notas e o seu comportamento, não terá sido somente pelo trabalho desenvolvido com o projeto, mas igualmente pela afinidade que se estabeleceu entre mim e os meus alunos ao longo do mesmo.

Desfazer muros, mudar mentalidades e inverter o histórico do Cerco era um dos objetivos, dado que com a implementação do projeto existia a esperança de derrubar as barreiras internas que se criam. Dotar os jovens de ferramentas de forma a que também eles fossem capazes de espalhar, posteriormente, essa semente junto de outros jovens.

São crianças que desde de cedo são colocadas na rua, por isso, detêm características muito fortes, como a coragem. Elas saltam, brincam, correm e não estão fechadas em casa; existe espaço ao ar livre para o efeito. No entanto, também têm medo, falta de confiança em si próprias e desinteresse pela escola, o que resulta, com frequência, no abandono escolar precoce.

Pelo exposto, pretendia-se motivar os alunos, no sentido de diminuir a taxa de insucesso escolar e desenvolver um trabalho individual e em grupo, transmitindo valores como o respeito, a autodisciplina, o autocontrolo, a autoestima e o altruísmo.

"Considero que o projeto 10x10 está a ser muito positivo para mim, estou a aprender imenso com pessoas muito experientes, mas quando toca a regras que eu tenho definidas com a minha turma, este projeto desaba. É então que eu sinto que não consigo ter mão nos meus alunos. A partir do dia 3 de novembro, com a diretora de turma e professora cooperante, foi estabelecida a regra da falta à disciplina para os alunos que não tragam equipamento. Mas no projeto querem que eu lecione aulas aos alunos que não estão devidamente equipados para a aula, porque estes fazem parte do projeto e têm de realizar todas as aulas. E é uma situação difícil de gerir, quando quero marcar uma posição e de repente fico sem "poder" para o fazer. Neste sentido, nem os próprios alunos acham credível o que eu digo". (Reflexão de aula nº 27 e 28)

Este projeto foi muito positivo no sentido de aprender várias micropedagogias fundamentais para aplicar em momentos da aula. Por exemplo, quando os meus alunos dispersavam, com algumas estratégias conseguia trazê-los de novo para a aula. Neste sentido, foi muito positivo, porque sentia que estava a aprender com pessoas que já andavam neste contexto há anos e tinham muita facilidade em dirigir uma turma problemática. Como era a primeira turma que eu orientava, ainda por cima, com comportamento pouco apropriado, percebi que crescia através da observação de intervenientes mais experientes. As estratégias utilizadas ajudaram, com efeito, a que os alunos se apercebessem do quão barulhentos e impertinentes eram.

No entanto, as regras que eu estabelecera no início do ano letivo, juntamente com a PC e com a DT, como por exemplo, "quem não traz equipamento adequado para a aula, não realiza a mesma", ou a regra dos três segundos – os alunos tinham três segundos a partir do momento em que eu os chamava –, ou a dos dez minutos para se equiparem –, ficaram em causa aquando do começo do projeto. Exemplo disso, era a permissão para os alunos realizarem a aula sem equipamento adequado ou aceitar que chegassem vinte minutos atrasados, porque o importante era participarem.

"Considero que foi uma aula que correu como planeado; as atividades a serem apresentadas começam a fluir. No entanto, continuo a sentir-me um bocado deslocada, no que respeita a saber quando e como intervir na aula e sobre qual a minha posição na aula". (Reflexão de aula nº 51 e 52)

Começava a sentir que os meus alunos estavam confusos, não sabiam quem colocava as regras, aceitando as que lhes convinham.

As aulas do projeto eram às terças-feiras e as lecionadas por mim eram às quintas-feiras. Quando eu não deixava os alunos realizarem a aula por falta do equipamento, questionavam-me a razão dessa interdição, uma vez que à terça-feira isso lhes era permitido. Esta situação prolongou-se durante algum tempo, tornando-se mesmo exasperante para mim: era realmente difícil trabalhar assim.

"Inicialmente, tinha um plano de aula para realizar a avaliação diagnóstica de Atletismo, mas quando cheguei à escola foi-me solicitado que ensaiasse com os alunos para a aula pública. Deste modo, ainda não consegui iniciar as modalidades que estão no plano curricular correspondente ao 2º período. Alguns alunos não reagem bem a esta situação, mas eu não tenho poder de decisão". (Reflexão de aula nº 53 e 54)

Este projeto é incrível para trabalhar as relações humanas e para a transmissão de valores para a vida dos alunos. Na minha perspetiva, o professor deve estar preparado para formar o aluno como um todo, devendo estar atento aos aspetos que são fundamentais para a vida de um jovem. A disciplina de EF é um meio facilitador para o efeito, por exemplo, através das regras inerentes aos jogos desportivos e das respetivas intervenções do professor. Creio que um dos meus problemas estava associado ao facto do projeto me impedir de colocar em prática o plano curricular. Durante o primeiro período, o Basquetebol foi a única modalidade que consegui lecionar, porque lecionava às quintas-feiras. A Dança e a Ginástica acrobática foram lecionadas de forma a serem interligadas com a matéria curricular de História e, por isso, não cumpri o plano estabelecido.

Segundo Marcon (2013, p. 71), "para que os conhecimentos relacionados ao conteúdo possam ser ensinados, além de necessitarem estar bem-estruturados no

interior da base, eles terão de passar por um tratamento, sob o ponto de vista do seu ensino, por uma transformação à luz dos conhecimentos pedagógicos e dos demais conhecimentos concernentes à situação de ensino e aprendizagem".

A artista Rosário estava muito à vontade com os conteúdos de História, por isso, em termos criativos era-lhe mais fácil propor atividades consentâneas com o programa curricular. Mas o mesmo não se pode afirmar em relação à sua compreensão da disciplina de EF. Além disso, no início mantinha uma postura difícil, porque não aceitava a opinião dos outros, influenciando o clima do grupo de trabalho. Posteriormente, a artista Rosário começou a dar mais ouvido às docentes e a escutar as minhas ideias para as aulas públicas. Até então, as aulas de EF serviam apenas para fazer jogos de concentração, cooperação, desenvolver a autoconfiança, a autoestima e a união de grupo – tudo numa dinâmica motora pouco exigente. Alguns alunos ficavam mesmo cansados das aulas de terça-feira e muitas vezes não percebiam o significado do que estavam a fazer.

Só comecei a lecionar 'normalmente' nos dois blocos de aulas a partir de fevereiro, sendo que houve algumas interrupções pelo meio para ensaiar as restantes aulas públicas, que só terminaram no meio de fevereiro. Entretanto, comecei a observar uma evolução no trabalho de grupo e no respeito entre os colegas, assim como uma união entre a turma e confiança entre pares.

No final do projeto tinha uma turma unida, capaz de responder às exigências das atividades solicitadas em grupo e individualmente. A relação aluno-professor desenvolveu-se e os alunos começaram a respeitar-me e a ouvir-me mais, dado que entretanto entenderam que era eu quem dirigia a turma (apesar de ser pouco mais velha que eles). Posso dizer que a minha experiência como docente só começou a partir do fim do projeto. Antes disso, sentia-me como colaboradora, não sabendo como me posicionar, se como aluna ou se como professora estagiária, em início de carreira.

4.1.4. Controlo da turma

Para facilitar o processo de ensino nas aulas de EF, é necessário que o professor apresente uma postura firme e demonstre, desde o início, controlo sobre a turma. Esta disciplina distingue-se das restantes pela forma de organização das aulas, o que permite aos alunos uma postura mais relaxada, com maior liberdade de

movimentos no espaço – o que também contribui para que os alunos se dispersem mais nas aulas e nos respetivos objetivos. Consequentemente, também é mais fácil que surjam comportamentos fora da tarefa e de indisciplina.

Assim sendo, logo no primeiro contacto com os alunos estabeleci as regras para as aulas, de forma a minimizar tempos mortos e aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos. Como afirma Siedentop (1991), a atitude de um professor logo no primeiro dia de aulas vai determinar, a longo prazo, a sua efetividade ao longo do ano, por isso antes que os indícios de mau comportamento surjam, o professor deve transmitir aos seus alunos as formas de comportamentos adequados à sala de aula.

No primeiro dia de aulas práticas, impus as regras estabelecidas na apresentação. Nesse dia, aproveitei para conhecer melhor os alunos e apreender os comportamentos que estes haviam adquirido nos anos anteriores. Tentei, igualmente, compreender como funcionavam a aulas de EF naquela escola. Como já mencionado, a maior parte dos alunos não se conhecia entre si e, como tal, também não sentia confiança entre si. Talvez, por isso, respeitassem as regras e os objetivos da aula, sendo fácil dissipar alguns comportamentos inadequados.

Porém, com o início do projeto, os alunos começaram a conhecer-se melhor e as minhas regras deixaram de surtir efeito. Até porque as intervenientes do projeto também não as respeitavam, o que deixava os alunos confusos. Consequentemente, a minha turma começou a apresentar um comportamento inadequado, sendo precisos meses de trabalho para conseguir 'consertar' a turma. Foi das tarefas em que mais senti dificuldade. Venho de um desporto individual e, como treinadora, estou habituada a ter no máximo oito alunos dentro do campo. De repente tenho vinte e cinco alunos à minha frente, com comportamentos pouco adequados, sem me respeitarem enquanto docente e sem respeitar as regras. Os alunos não cumpriam os horários das aulas, não se aplicavam nas tarefas propostas e faziam as aulas quando lhes apetecia. Com tudo isto, cheguei a ponderar desistir; houve momentos em que senti não ser capaz de resolver a situação.

"De um modo geral, o controlo da turma e os tempos de transição/organização são dois fatores que sinto mais dificuldades na lecionação das aulas. Vou ter de implementar novas estratégias de forma a melhorar estas lacunas". (Reflexão da aula nº 11 e 12)

Inicialmente, a minha falta de experiência também fazia com que nem sempre adotasse a melhor postura nas aulas. Exemplo disso era explicar os exercícios de costas para alguns alunos, o que contribuía ainda mais para a sua dispersão. Adicionalmente, o meu discurso era extenso, o que condicionava o empenhamento motor dos alunos. As reuniões com os meus colegas de estágio e com a PC ajudaram-me sobremaneira, pelas sugestões que me davam e pelas estratégias que tentávamos encontrar em conjunto. Foi um período trabalhoso. Antes de cada aula, por exemplo, treinava a exposição dos exercícios na aula, refletia sobre o melhor local para me colocar e nas estratégias a aplicar se ocorresse uma situação idêntica à aula anterior, etc.

Tudo isto fez com que fosse ganhando confiança em mim e a confiança dos meus alunos, que adquirisse uma postura mais competente e eficaz, aproximando os alunos de mim. Tive aulas com bom ambiente, totalmente diferentes das do primeiro semestre. Isso fez com que não fosse necessário chamá-los constantemente à atenção, e que eles mantivessem uma postura mais adequada à aula.

Foram meses trabalhosos, mas no final tiveram um gosto mais apurado, porque consegui consertar a turma.

4.1.5. Organização e Gestão do tempo de aula

"*Não há ventos favoráveis para os que não sabem para onde vão*".
(Séneca)

A gestão do tempo de aula necessita de uma organização estrutural e funcional para se desempenhar as funções de maneira eficaz. Na sua busca por um ensino de qualidade, o docente deve gerenciar a unidade escolar com objetivos definidos. Com efeito, a gestão e a organização do tempo de aula se, conduzidas de forma eficaz, permitem uma maior e melhor rentabilidade da prática efetiva.

Segundo Sarmento et al. (1990), a gestão da aula é o conjunto de comportamentos do professor para controlar o tempo, o espaço, o material, a atividade da aula e o comportamento dos alunos da turma.

No início, com a minha falta de experiência e longos discursos na explicação dos exercícios, condicionava a gestão de aula e o tempo de empenhamento motor dos alunos.

"Relativamente à minha prestação estava bastante nervosa, mas no entanto impus uma postura correta, destacando bem os papéis de professora e aluno.

Quanto à minha instrução, usei muito tempo a instruir os exercícios, expliquei o que pretendia aos alunos, mas utilizando uma linguagem pouco objetiva, o que originou uma má gestão da aula. Durante alguns momentos da aula tive dificuldade em exercer uma ocupação lógica do espaço, pois quando estava a dar instrução a um grupo, deixava de ter o outro grupo no meu campo de visão". (Reflexão da aula nº 3 e 4)

De uma forma geral, os exercícios eram bem estruturados e tinham uma sequência lógica. Mas, na sua explicação usava um discurso pouco claro, o que aumentava os tempos de instrução e diminuía os tempos de exercitação.

É de notar que a preparação e planeamento da aula seguiam os pontos necessários. Ou seja, o plano de aula era bem feito, bem estruturado, incluindo exercícios do mais simples para o mais complexo, de acordo com as capacidades da turma, assim como apresentava ordem lógica na ocupação dos espaços, tendo em consideração os espaços e os materiais disponíveis. Estes eram então os elementos que estariam sob o meu controlo, mas não eram suficientes para uma boa organização e gestão da aula. Para além do meu nervosismo inicial, existiam fatores externos, como a falta do *roulement*, a falta de material, porque algum professor utilizava algo que eu também tinha pensado utilizar. Enfim, tudo influenciava o desenrolar da aula.

Posteriormente, as estratégias que fui utilizando para ajustar o plano, a aula, o meu discurso na explicação de exercícios (que foi ficando mais claro e objetivo), o comportamento dos alunos (que foi melhorando), a relação afetiva que se foi criando com eles, contribuíram para a melhoria da organização e gestão de aula ao longo do ano letivo. Com o passar do tempo, fui conseguindo minimizar os tempos mortos e maximizar os tempos de empenhamento motor dos alunos. Consequentemente, observei melhorias na prática dos alunos e na turma em geral.

4.1.6. Processo de instrução

Como tenho vindo a referir, senti algumas lacunas no campo da instrução. O meu discurso era extenso aquando da apresentação e organização da tarefa, o que fazia com que o tempo de instrução fosse muito longo. A minha grande preocupação era a de que os alunos compreendessem a minha explicação, por isso cometia muito o erro de repetir o mesmo por outras palavras, alongando ainda mais o meu enunciado.

"Consequentemente, o tempo de instrução foi muito longo: no total o tempo de instrução foi de 20 minutos e o tempo real de exercitação foi de 34 minutos. O que é pouco para uma aula de 90 minutos". (Reflexão da aula nº 23 e 24)

Neste contexto, rapidamente percebi que a comunicação verbal é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Siedentop (1991), o termo instrução refere-se aos comportamentos de ensino que constituem o reportório de conhecimentos e competências do professor, para comunicar informações relacionadas com a matéria de ensino com qualidade.

Seguindo este raciocínio, pensava que o facto de ser treinadora me facilitaria nesta dimensão, uma vez que o meu discurso é sempre muito objetivo e claro com os meus atletas. No entanto, esqueci-me que estou neste percurso há anos, por isso a minha comunicação sai naturalmente, até porque tenho um grande conhecimento do conteúdo relativamente à modalidade de Ténis. Quanto às outras modalidades, o caso muda de figura. O domínio de variadas modalidades, com diferentes conteúdos e dinâmicas, é mais difícil. Confesso que, no início, foi muito complicado reduzir estes tempos de instrução e ser mais concisa, mesmo com todo o trabalho de preparação.

"Relativamente à minha prestação voltei a colocar-me de costas para alguns alunos, enquanto dava instrução a outros. Quanto à minha instrução, expliquei os exercícios muito próxima dos alunos, por consequência tirava visão a alguns alunos, que se encontravam mais atrás". (Reflexão da aula nº 15 e 16)

Um dos problemas que os meus colegas de estágio e a PC detetavam, era o discurso extenso em conjunto com uma aproximação constante aos alunos. Este aspeto era muito negativo, pois para que a instrução seja eficaz é necessário que a informação verbal seja compatível com a não-verbal. Como me aproximava muito dos alunos, havia alguns que não conseguiam visualizar o discurso paralinguístico que desenvolvia aquando da explicação. De facto, é muito importante que o aluno aceite a informação e que seja persuadido, ou seja, que adira afetivamente às atividades propostas. A paralinguagem, bem como a congruência entre informação verbal e não-verbal são, também, indispensáveis (Rosado & Mesquita, 2011, p.72).

Com o avanço do estágio e com a minha vontade de querer sempre melhorar em todos estes aspetos, consegui alterar este comportamento e atingir mais eficácia neste campo. Para isso, foram essenciais as reflexões diárias sobre esta temática e as estratégias que procurava em casa. Desse modo, estava mais preparada para que, no decorrer da aula, o meu discurso fosse mais direto e objetivo e assim anular este problema, que afetava todo o prolongamento da aula.

4.1.6.1. Feedback

O feedback pedagógico é um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978 cit. por Rosado & Mesquita, 2011).

"É lugar-comum referenciar o feedback apresenta-se como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica, sendo esta variável e a qualidade da prática motora apontadas pela investigação centrada na análise do ensino como duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem" (Rosado & Mesquita, 2011, p. 70).

O feedback pedagógico apresenta duas fases distintas: 1. a fase diagnóstico, que consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a natureza e sua importância e identificação das causas. Compara entre a prestação desejada e prestação realizada; e 2. a fase de prescrição – a qualidade do processo de diagnóstico determina, em grande medida, a qualidade da intervenção de prescrição que se segue.

É decisivo proporcionar aos alunos feedbacks significativos e o conhecimento dos resultados, pois sem a consciência dos resultados, a prática tem pouco valor. Além disso, o conhecimento dos resultados é uma fonte decisiva de motivação para os alunos.

A minha experiência como treinadora, ajuda-me a ter consciência acerca da evidente importância do feedback para melhorar o desenvolvimento do aluno numa determinada situação. Sei que quando transmito um feedback em relação a uma ação, se este for bem compreendido, o aluno rapidamente consegue executar o que foi solicitado, sobretudo se ele dominar os conteúdos.

Uma das minhas dificuldades iniciais, como professora estagiária, tinha a ver com a identificação dos erros críticos dos alunos – muitas vezes pela falta de domínio de certos conteúdos. Consequentemente, prescrevia o feedback de forma incorreta. Por outro lado, na fase inicial é suposto dar um feedback mais descritivo, de forma a que os alunos compreendam como efetuar o movimento, o que nem sempre sucedia. Nesses momentos, recorria à demonstração para que os alunos apreendessem o que eu pretendia.

*"Relativamente à minha instrução, foi curta e clara e os alunos rapidamente punham em prática o que eu solicitava, também utilizei folhas com imagens para ser mais assertiva na explicação do conteúdo. Assim sendo, também utilizei duas alunas da Ginástica, uma delas de competição da Escola Básica e Secundária do Cerco, para exemplificar os exercícios sempre que era necessário". (*Reflexão de aula nº 37 e 38)

A demonstração fornece uma imagem motora do exercício e dos movimentos a efetuar. Assim, enquanto a aluna executava o solicitado eu explicava aos alunos o que pretendia, incidindo mais nos feedbacks que iam ao encontro dos objetivos pretendidos. É de destacar que a PC me ajudava muito, intervindo sempre que necessário, ou chamando-me à parte para me fazer entender que o meu discurso não estava a resultar.

Ainda sobre os feedbacks, Siedentop (1991) alerta para a necessidade de rever quais os aspetos de maior importância ao fornecer um feedback geral e coletivo. Isto é, ter em atenção a emissão de feedbacks coletivos referentes à

atuação e performance da turma, de forma a manter os alunos motivados para as sessões seguintes.

Neste contexto, comecei a utilizar o questionamento para obter informações dos alunos, ou de um aluno em particular no decorrer da aula, acerca do que tinham aprendido. No final acabava sempre a aula a motivar a turma e, muitas vezes, abordando um aluno específico, a fim de lhes mostrar que estavam a ir no caminho correto e para enaltecer os comportamentos positivos.

Depois das reflexões com a PC, comecei a emitir feedbacks à turma toda, ou a um pequeno grupo, quando apresentavam os mesmos erros. Quando isso acontecia, parava a aula para dar um feedback geral; quando se tratava apenas de um aluno, dirigia-me diretamente a ele, para lhe fornecer um feedback específico, deixando o resto da turma a executar o exercício.

Grande parte dos alunos da minha turma tinha falta de autoestima ou pouca motivação para a prática desportiva. Ao longo do tempo, senti que com pequenos feedbacks motivacionais, os alunos mais acanhados iam alterando os seus comportamentos.

Apercebi-me, também, que com o decorrer do tempo os feedbacks que mais ia empregando eram corretivos (tentando ser sempre positiva) e motivacionais. Efetivamente, foi necessário adaptar a minha linguagem ao contexto da turma, a fim de melhorar o clima da aula e promover o interesse, empenho e prestação dos alunos.

"No tempo de instrução, penso que estive melhor nesta aula, fui mais clara e concisa no meu discurso, e forneci mais feedbacks de correção e de motivação a nível geral e individual". (Reflexão de aula nº 19 e 20)

4.1.7. Observação das aulas

Estrela (1986, p.62) afirmava que *"*a assistência às aulas de um ou vários professores experimentados constituía naturalmente uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes". De facto, era imprescindível observar os meus colegas estagiários e a minha PC, utilizando, por exemplo, folhas de registo de observação, com o intuito de posteriormente analisar os dados e fazer uma reflexão.

Isso contribuía para um crescimento pessoal do conhecimento e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Através das minhas observações e das observações dos meus colegas estagiários e da PC, surgia a oportunidade de partilha de informação, sempre muito útil para as aulas seguintes. Após lecionarmos as nossas aulas, havia uma reunião entre o núcleo de estágio, para falarmos sobre as nossas observações e encontrarmos estratégias para ultrapassar os erros comuns. Muitas vezes, os erros dos meus colegas eram os meus, mas se eles não me chamassem atenção sobre o que observavam na minha aula, é provável que eu não desse conta que estava a fazer; como aliás aconteceu. Muitas vezes, a minha PC dava-me feedbacks durante as aulas, que eram fundamentais para o desempenho motor dos alunos e para o bom funcionamento da aula.

"Hoje vou falar do quão importante é ter a professora cooperante a observar as aulas. Fiz uma progressão com exercícios do mais simples para o mais complexo, mas alguns alunos não queriam fazer alguns exercícios, por terem medo de se magoarem. Foi quando a professora cooperante me deu um feedback para simplificar ainda mais o exercício, que consegui que mais alunos realizassem as tarefas solicitadas.

A verdade é que, através da observação e da experiência vasta que a professora tem, consegue detetar facilmente os meus erros e as minhas potencialidades, tal como a dos alunos, adaptando rapidamente para algo que ajude na aprendizagem dos alunos e na minha lecionação". (Reflexão de aula nº 117 e 118)

No que concerne à Educação Física e, segundo Sarmento (1991), há que tornar o ato de observar numa prática consciente e sistemática. Só deste modo é possível julgar a qualidade da observação. Com efeito, as observações foram fundamentais para o meu crescimento, enquanto professora estagiária. A minha aprendizagem e percepção de como deve decorrer a aula de EF foi evoluindo, na medida em que essa presença frequente era fulcral para detetar pequenos erros, refletir sobre eles, para, assim, alterar a minha postura face a essas perceções. Não há dúvida que a observação é fundamental no processo de evolução como profissional, não obstante, é imprescindível que decorra com regularidade. Desse

modo, teremos mais elementos para comparar a nossa forma de ensinar com a de outros professores e podermos compreender quais as melhores formas de lecionação.

4.1.8. Modelos instrucionais

É sabido que o ensino tem sofrido muitas alterações ao longo do tempo. Não obstante, persiste a noção de que o ensino se deve focar na formação do aluno enquanto ser multidimensional, contribuindo para a sua integração no mundo.

O objetivo da escola é promover e proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, indo de encontro às suas necessidades. Na minha perspetiva, os professores eficazes providenciam uma estrutura global e coerente para o ensino e clarificam os objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos.

Existem modelos mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, mas o principal, penso eu, é que sejam criadas as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva. Sendo certo que, como afirma Rink (2001), não existe nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos da aprendizagem.

Antes do planeamento do processo de instrução, o professor deve considerar o aluno enquanto sujeito individual, com experiências individuais, com motivações específicas e dificuldades particulares. Como tal, deve refletir com profundidade sobre qual o modelo mais adequado, quer para a sua forma de ser, quer tendo em consideração o contexto e, naturalmente, os alunos.

Perante o exposto, utilizei dois modelos nas minhas aulas: o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU)*.

Durante muitos anos, foram os modelos de ensino comportamentalistas que prevaleceram no ensino. São modelos formais, nos quais subsiste a explicitação de todas as fases do processo de ensino-aprendizagem. São igualmente modelos centrados no professor, sendo este a controlar quase todas as decisões – é o caso do MID.

Com o tempo, foram aparecendo outros modelos de ensino na EF, com abordagens mais cognitivas e construtivistas para a aprendizagem, nomeadamente

o modelo de ensino *TGfU.* Este modelo auxilia tanto treinadores, como professores a avançar com conhecimentos e competências para a aprendizagem do jogo, no contexto desportivo ou na aula de EF. O *TGfU* é um modelo importante na conceção do ensino dos jogos desportivos coletivos, pois rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, privilegiando o ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão.

4.1.8.1. Modelo de Instrução Direta (MID)

O MID distingue-se dos outros modelos, porque centra no professor a responsabilidade de todas as decisões respeitantes ao processo de ensino-aprendizagem. É um modelo comportamentalista, que sustenta uma conceção analítica de transmissão dos conteúdos e conhecimentos de forma gradual. Incide no ensino da técnica, como fator fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo, proporcionando aos alunos o domínio do conhecimento dos processos necessários à execução de determinadas tarefas (Graça & Mesquita, 2011).

Segundo Rosenshine (1983, cit. por Graça & Mesquita, 2011, p. 48), no MID, os professores efetuam um conjunto de decisões didáticas, evidenciando-se: "a estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressão das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos, o qual é colocado no limite mínimo aceitável de 80% na passagem para um nível mais exigente de prática; prática motora ativa e intensa; avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem". Assim sendo, o docente seleciona e controla as tarefas a realizar pelos alunos, conseguindo mantê-los a desempenhar as tarefas ativamente, devido a uma prévia estruturação pormenorizada.

Na perspectiva de Rosenshine (1983, cit. por Graça & Mesquita, 2011), é fundamental que, aquando da aplicação do MID nas aulas de EF, sejam cumpridas algumas tarefas, nomeadamente: (1) a revisão da matéria previamente aprendida – rever o que foi ensinado anteriormente, perceber se os alunos compreenderam e relacionar a matéria com o que vai ser lecionado posteriormente; (2) a apresentação da nova habilidade ou conteúdo em geral – expor a matéria demonstrando o desempenho da competência a adquirir, desenvolvendo as componentes críticas

que deseja que os discentes adquiram; (3) a monitorização elevada da atividade motora dos alunos – apresenta uma prática orientada e bem estruturada, ou seja, o professor estrutura a prática decidindo o controlo do tempo, número de repetições, se é individual ou em grupo. Quando o professor verifica que o aluno está a dar respostas e a tarefa está a ficar automatizada, este pode avançar para uma nova etapa. Atento às respostas que o aluno dá, o professor recorre sempre ao feedback; e (4) a avaliação e correção sistemática, tendo em conta os objetivos traçados – sob a supervisão do professor, os alunos começam a praticar sozinhos conduzindo-os ao desempenho desejado, emitindo feedbacks durante a realização de uma tarefa que exige a aplicação do pretendido. Este faz uma avaliação pretendendo reforçar as respostas motoras desejadas, procurando a autonomia e a motivação por parte dos alunos.

Utilizei este modelo no início da minha lecionação, dado que a minha turma era indisciplinada e pouco motivada para a prática desportiva. Isto é, recorri a um modelo centrado no docente, a partir do qual procurei dirigir e controlar as situações de aprendizagem. Pretendia, assim, que houvesse menos comportamentos desviantes e melhor desempenho nas tarefas solicitadas. Ao mesmo tempo, desejava que os alunos se responsabilizassem e comprometessem com essas tarefas, aumentando o seu tempo da prática motora e diminuindo os tempos fora da tarefa.

Inicialmente, porém, senti que no Basquetebol este método não estava a funcionar, uma vez que não estava a ir de encontro aos meus objetivos. Por conseguinte, decidi utilizar outro modelo nos jogos coletivos, a fim de aumentar o desempenho e motivação da turma. Depois de aplicar o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, voltei a recorrer ao MID para lecionar a Ginástica de solo.

*"Como esta é uma modalidade mais parada comparativamente ao Andebol, pensei que surgissem mais comportamentos fora da tarefa, mas nem foi o caso. Os alunos estavam por filas à espera para serem avaliados nos diferentes elementos técnicos e, nessa espera conversavam muito, como tal tinha de os chamar atenção. No entanto, não existiram comportamentos desviantes, respeitavam a vez dos colegas e estavam sempre prontos para executar o elemento técnico solicitado quando era a sua vez". (*Reflexão de aula nº 87 e 88)

4.1.8.2. Modelo de ensino dos jogos para a compreensão – TGfU

Decidi então utilizar outro modelo de ensino e escolhi o *TGfU,* proposto por Bunker e Thorpe (1982), no qual se propõe o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática, em vez do ensino das técnicas isoladas. Este modelo valoriza a componente tática no desempenho do aluno e no respetivo processo de aprendizagem. É um modelo que se baseia num estilo de ensino de descoberta guiada, ou seja, o praticante é exposto a uma situação-problema, sendo incitado a procurar soluções no jogo, através das questões estratégicas do docente.

O principal propósito do modelo é desenvolver a capacidade do aluno no jogo e aumentar o gosto e a motivação pela prática do mesmo. Como já referido, este modelo rompe com a conceção do ensino das técnicas de forma isolada, procurando antes reunir os conhecimentos táticos, declarativos e processuais. Neste contexto, o aluno é colocado em situações de jogo onde a dimensão cognitiva tem um papel preponderante, uma vez que se exige do aluno compreensão tática, tomada de decisão e resolução de problemas. Esses problemas táticos são colocados num ambiente de jogo modificado, ou seja, jogo reduzido, obrigando o aluno a tomar decisões apropriadas. O *TGfU* parte então do pressuposto de que estas capacidades são desenvolvidas no jogo formal, o qual deve ser reduzido, isto é, "as atividades são apresentadas considerando as características do jogo formal, porém com variações quanto ao número de participantes, espaço, tempo e regras" (Costa & Nascimento, 2004, p. 52).

Segundo Werner (1996, cit por Mesquita & Graça, 2011), o *TGfU* pretende estimular os alunos a adoptarem estilos de vida ativos, através do desenvolvimento da capacidade de jogo, que, por sua vez, conduz a um aumento do gosto e participação no próprio jogo.

Assim sendo, o objetivo da aplicação deste modelo era motivar os alunos para a prática desportiva. Apesar de ter desencadeado mais comportamentos fora da tarefa, uma vez que os alunos se sentiam mais à vontade, eles também se mostravam mais motivados para a realização dos exercícios propostos. Além disso, ficava ainda mais satisfeita por ver alunos que geralmente ficavam no banco, a fazerem a aula sem desculpas.

"Cada vez tenho mais vontade de lecionar as aulas e planeá-las, porque os meus alunos assumem uma postura diferente. Estão mais motivados e empenhados em todas as tarefas que proponho, até as alunas que têm mais dificuldades se esforçam para ajudar a equipa.

Considero que um dos fatores é a turma estar mais unida, não haver tantas rivalidades; outro fator passa por ter feito grupos heterogéneos de forma a que aqueles que têm mais potencialidades ajudem e motivem os que têm mais dificuldades. Por último, a aplicação do modelo dos jogos de ensino para a compreensão motiva muito mais os alunos a realizarem as tarefas. Desta forma, os alunos estão mais dentro da tarefa e cansam-se mais, consequentemente, existem poucos tempos mortos e os comportamentos fora da tarefa são quase inexistentes. O que faz com que consiga ter uma aula de início ao fim com os alunos dentro da tarefa e principalmente motivados, isto deixa-me muito satisfeita e orgulhosa da minha turma.

*Por fim, sinto que estou a progredir enquanto professora, e os alunos estão a progredir comigo". (*Reflexão de aula nº 79 e 80)

"Hoje, a aula mais uma vez correu super bem e consegui cumprir com o planeado. Os alunos estavam super motivados e empenhados. Com esta turma resulta muito bem tudo que exija competição entre eles, motiva-os mais e estão mais concentrados na tarefa. Quando coloco exercícios muito analíticos estes apresentam mais comportamentos fora da tarefa.

*As meninas até se abraçavam e faziam "festa" sempre que marcavam um ponto, estavam super animadas e os rapazes até se atiravam para o chão para conseguirem jogar a bola". (*Reflexão de aula nº 107 e 108)

4.1.9. Motivação, Cooperação e Inclusão

A motivação é fundamental para o êxito e qualidade da aprendizagem escolar. Desta forma, o aluno envolve-se ativamente nas tarefas na procura de as superar, ligando-se e envolvendo-se mais no processo de aprendizagem.

"Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que creem e aquilo que fazem ao nível da

sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens" (Hargreaves, 1994, p. IX).

Por isto mesmo, logo no início criei uma boa relação socioafetiva com os alunos, dentro e fora das aulas. De facto, este é um aspeto de gestão do clima de aula indispensável à prática docente. Isso mesmo é defendido por Sêco (1997, p.64), ao afirmar que "a afetividade é, portanto, um fator dominante na relação educativa e um fator determinante do desempenho escolar".

Como referido, desde o início que tentei estabelecer uma boa relação com os alunos, criando empatia desde o primeiro dia. No entanto, não era uma turma fácil, pois no princípio eles não tinham regras e apresentavam comportamentos inapropriados, sendo difícil ter pulso neles. Desesperei imensas vezes, tive vontade de desistir outras tantas, mas procurei sempre estratégias para os conseguir motivar para as aulas, o que levou algum tempo.

"Inicialmente tinha planeado lecionar a aula para 26 alunos, mas apenas 19 a realizaram, nada que me fizesse alterar o plano de aula, a formação dos grupos apenas ficou mais pequena". (Reflexão de aula nº15 e 16)

*"Inicialmente estava à espera de ter 26 alunos e só tive 16 alunos, no entanto nesta aula senti dificuldades de adaptação, porque já tinha os grupos formados para os exercícios da aula, e como faltaram 10 alunos demorei mais tempo de aula a formar novos grupos, de forma a criar grupos homogéneos". (*Reflexão de aula nº 23 e 24)

*"Começo com um problema que tenho tido ao longo das aulas, conto com 25 alunos para a aula e nunca é este o número de elementos que tenho para a sua realização. Há dois alunos lesionados com atestado médico, uma aluna dispensada por causa de ataques de asma, e três alunos que não trouxeram equipamento. O problema está nos últimos alunos, pois tem sido frequente a sua falta de material. As regras mudaram e desde a última aula que os alunos que não trazem o material têm falta à disciplina. A verdade, é que desde a última aula que o número de alunos que ficava no banco reduziu. No entanto, esta regra ainda não é suficiente para que todos realizem a aula". (*Reflexão de aula nº 27 e 28)

Na realidade, estas situações eram frequentes. Os alunos, ora tinham falta de material para não realizarem as aulas, ora apresentavam desculpas de doenças. Eram sempre os mesmos alunos que ficavam no banco, aqueles que nunca tinham experimentado a aula e que por isso nem sabiam se gostavam ou não. Todos os dias tentava incentivar esses alunos para que realizassem as aulas, inventando imensas estratégias para o conseguir, mas nada resultava. Alguns exemplos: levava equipamento a mais, adaptava a parte do aquecimento ao jogo que a turma gostava, falava sobre as avaliações, etc.. Mas o problema estava nos alunos repetentes e que já haviam feito a disciplina com boa nota – não se importavam com o que eu dizia. A partir do momento que apliquei a regra da falta à aula a quem não trouxesse equipamento (definida com a DT e PC), o número de alunos no banco diminuiu. Depois, com o tempo os alunos começaram a ter maior empatia por mim, a ganhar maior afetividade, o que foi fundamental para o seu envolvimento em relação às exigências solicitadas na aula.

"Muito do que o professor faz, depende da forma como concebe, como pensa e como decide" (Januário, 1996, p. 27). Neste sentido, procurei sempre novas estratégias, criando grupos homogéneos com competição entre eles, adaptando o plano de acordo com os seus gostos, deixando os últimos dez minutos da aula para as suas atividades preferidas; tentei sempre ir de encontro às dificuldades e potencialidades da turma e de cada um, assim como estar sempre presente quando os alunos precisavam de mim, apoiando-os sempre e dando-lhes atenção, carinho, ouvindo-os... Enfim, nunca desisti e todas essas estratégias contribuíram para que finalmente ganhasse a minha turma, motivando-a para as aulas. E os 10 alunos que inicialmente ficavam no banco a olhar para os outros a realizar a aula, no fim eram os primeiros a chegar, ajudando-me até a colocar o material para a aula. Entretanto, todos queriam ajudar a arrumar o material e perguntavam se a aula tinha corrido bem.

"É muito bom sentir que os alunos sentiram a minha falta e das minhas aulas, ao chegarem à aula abraçando-me e dizendo: "Que saudades suas professora, até tivemos saudades das aulas de EF". Isso é gratificante e motiva-me bastante para continuar a querer mais e fazer mais por cada um deles e pela turma. Alguns, durante as férias, até me mandaram mensagens e outros foram treinar comigo para o ginásio, e foi muito engraçado estabelecer uma relação com eles fora da escola.

Na verdade, também sentia saudades deles e de lhes lecionar aulas". (Reflexão de aula nº 97 e 98)

"No dia 23 de fevereiro de 2017 a aula era destinada à modalidade de Andebol.

Bem, neste dia todos os alunos realizaram a aula, todas as alunas estavam de cabelo preso. Estavam todos empenhados nas tarefas propostas, até a minha aluna mais preguiçosa estava concentrada nos exercícios e a realizá-los todos. Outra aluna, que tem uma dificuldade extrema para prender o cabelo, fez dois belos totós, um de cada lado.

Sei que foi um processo complicado; no início não foi nada fácil tê-los comigo, mas agora sinto que a turma gosta de mim, respeita-me. Acima de tudo, os alunos fazem tudo para que a aula corra bem e todos se empenham para que isso aconteça. Não vou dizer que estão perfeitos, que não existem comportamentos fora da tarefa. Mas existe, sem dúvida, uma nova turma pelo menos na minha aula, e fico orgulhosa de mim porque, aos poucos, fui conquistando cada aluno e a turma. Sinto orgulho porque, apesar de tudo, eles reconhecem o meu esforço e o meu trabalho. E uma das estratégias que utilizei foi precisamente tentar apelar às necessidades de cada um e da turma e considero que foi isso que fez com que eu tivesse a minha turma comigo. E com trabalho e dedicação sei que me vou tornar mais competente e perceber quais as melhores estratégias a aplicar e como posso realizar uma aula consoante as necessidades e comportamentos dos meus alunos. Exige muito trabalho e dedicação, é verdade, mas tem um gosto muito especial no final, ao ver os resultados de vários meses de trabalho.

E quando a minha PO (Margarida Alves) me elogiou porque notou muitas diferenças da primeira aula assistida para a segunda, não posso esconder que fiquei muito feliz. Não só pela professora ter notado isso, mas também por eu ter conseguido, juntamente com os meus alunos, passar isso na aula assistida. É com muito gosto que começo a desenvolver o trabalho como professora de Educação Física, pois este papel não passa só por lecionar as modalidades e ir embora, passa também por perceber os alunos, colocar-me na posição deles e perceber o que eu gostava enquanto aluna que a professora fizesse, para eu ter vontade de ir à aula e não ficar no banco ou faltar.

Por fim, sinto que o meu trabalho começa a dar frutos e isso é muito positivo e motivador para continuar a trabalhar e tentar ser cada vez melhor". (Reflexão de aula nº 77 e 78)

Considero que não foi fácil chegar ao meu objetivo, mas como atleta que fui e teimosa que sou, nunca baixei os braços e acreditei sempre, empenhando-me em atingir os meus objetivos. Quando entrei nesta escola, sabia que não seria um percurso fácil, mas fui eu que optei por me desafiar e passar por este processo. Tenho um perfil adequado para lidar com este tipo de alunos. Até o professor Amândio Graça, quando soube que estava a estagiar naquela escola, me disse: "Aquela escola é a tua cara". No primeiro ano de mestrado, o professor tinha-me observado no modo como lidava com os alunos problemáticos e como procurava estratégias para os manter na aula. Este comentário surgiu no início, quando a minha turma ainda era bastante rebelde, deixando-me a refletir sobre isso. Aliás, esse mesmo comentário foi algo que me motivou a querer mostrar a mim mesma, e às pessoas que pensam que aquela escola não tem solução, que é possível fazer a diferença, que é possível termos alunos fantásticos e motivados na aula. Tudo depende do investimento que o docente faz e da maneira como percebe o contexto escolar em que está inserido, procurando entender a sua população alvo, atendendo às necessidades dos discentes e adaptando o seu ensino a todos estes fatores.

4.1.10. Avaliação

Segundo Arends (1995, p.228), "a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas… importantes para a vida do aluno". A avaliação serve, então, para julgar, atribuir valor e decidir sobre esse valor. Para o aluno, a avaliação é importante para se orientar no seu processo e, para o professor, é fundamental no controlo do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, realizei vários momentos de avaliação, com o objetivo de regular e promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, antes de começar uma UD realizava a Avaliação Inicial, a qual me permitia tomar decisões sobre o que seria primordial destacar na UD, promovendo aprendizagens contextualizadas. Esta avaliação providenciava-me informação para definir os

grupos de trabalho, de acordo com o nível dos alunos, e traçar objetivos para cada modalidade. Para mim, foi das avaliações mais fáceis de realizar, pois conseguia detetar logo o nível dos alunos e perceber quais os conteúdos que dominavam.

A Avaliação Formativa, uma avaliação contínua, era realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Através desta avaliação tinha elementos para apreender os diferentes domínios de aprendizagem, como: as Habilidades Motoras, Condição Física, Domínio Cognitivo e Domínio Socioafetivo. Permitia, ainda, regular a aprendizagem dos alunos, na medida em que conseguia compreender as potencialidades e dificuldades da turma e de cada um, bem como avaliar o grau de domínio atingido.

A importância da avaliação é bem descrita por Bento (1987, p. 132), ao afirmar que "descobrir e avaliar bem, o mais cedo possível, as forças e fraquezas, bem como os talentos de cada criança nos diferentes domínios de aprendizagem, em todos os aspetos da vida e do cerne da personalidade, para fundamentar uma intervenção sistemática, contínua e progressiva, para criar condições favoráveis e reduzir o âmbito das desfavoráveis, para proporcionar a cada individuo o desenvolvimento ótimo das suas potencialidades". Fica, pois, evidente que a avaliação é fundamental para organizar conteúdos, como a formação de grupos, planos da unidade e estratégias de instrução. Também é importante, na medida que em que fornece parâmetros ao professor para confirmar se os seus objetivos, conteúdos e metodologias de ensino estão adequados aos alunos em questão.

As avaliações formativa e sumativa têm como objetivo verificar o grau de evolução dos alunos, sendo que com a avaliação sumativa se obtêm os resultados da aprendizagem. Em termos quantitativos, é possível perceber a evolução que o aluno apresenta após a prática, determinando-se a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Para Arends (1995, p.229), "as avaliações sumativas traduzem-se em esforços para utilizar a informação sobre os alunos ou programas após um conjunto de atividades de instrução ter ocorrido. O objetivo deste tipo de avaliação é sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem. A informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações enviadas aos alunos e seus pais".

Senti muitas dificuldades em realizar este tipo de avaliação. Por um lado, era inexperiente e, por outro, o facto de ter várias tarefas para desempenhar, ao mesmo tempo que tinha de avaliar, deixava-me bastante nervosa.

"Deveria ter emitido mais feedbacks, no entanto o facto de ter de fazer a avaliação sumativa, estar a ajudar os alunos a preencher as grelhas e ainda estar atenta aos jogos e aos erros dos alunos dificultou-me a avaliação". (Reflexão de aula nº 29 e 30)

Nas modalidades coletivas, optei por fazer sempre a avaliação a partir do jogo reduzido. Apesar de ser suposto ajudar e facilitar o processo de avaliação, para mim isso era ainda mais complicado, pois tinha de avaliar os alunos, de lhes dar feedbacks e ainda tinha de ajudar alguns nas tarefas que estavam a desempenhar, como árbitros ou marcadores. Esta quantidade de afazeres causava-me uma enorme tensão, sendo por vezes necessário recorrer à PC, para perceber se estava a ser justa na atribuição das classificações.

*"Como já tenho vindo a manifestar, a avaliação implica avaliar os alunos nos aspetos técnicos e táticos. No entanto, hoje não senti tantas dificuldades porque os alunos já sabiam as regras e estavam empenhados nas tarefas. Assim sendo, não me faziam perguntas, sendo então mais fácil avaliar um de cada vez e se necessário mais do que uma vez. O que para mim foi uma grande vitória: consegui-los avaliar numa só aula e ainda sobrar tempo para a finalizar". (*Reflexão de aula nº 85 e 86)

Nas modalidades individuais sentia um à vontade muito grande, porque, para além de avaliar um aluno de cada vez, não tinha tantas tarefas para executar. Dessa forma, sentia uma maior eficácia na atribuição das classificações.

Em EF não havia testes escritos, mas em algumas situações necessitei de recorrer a uma avaliação alternativa para os alunos que tinham atestado médico ou estavam lesionados. Recorri à elaboração de um trabalho escrito com os conteúdos abordados ao longo das aulas para cinco alunos lesionados. Também eram avaliados em diferentes papéis da aula, nomeadamente: árbitros, auxiliares do professor, marcadores, treinadores, entre outros.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade

A Área 2, de realização da prática profissional, engloba todas as atividades que contribuem para a integração do estudante estagiário na escola. Por conseguinte, no início do ano letivo realizou-se uma reunião do núcleo de estágio, com o objetivo de definir as atividades em que os estudantes estagiários participariam. Ficou determinado que, para além das atividades de extensão curricular previstas no plano anual de atividades do grupo de Educação Física, escolheríamos uma modalidade do Desporto Escolar (DE), para acompanhar durante todo o ano letivo. No meu caso, isso viria acontecer apenas no 2º período, conforme será descrito adiante.

A minha integração na comunidade foi fácil e rápida, dado que tenho grande capacidade em adaptar-me a diferentes contextos. Além disso, sou muito sociável e gosto de interagir com as pessoas, ao mesmo tempo que gosto de conhecer diferentes culturas.

Tal como Silva (2009) refere, "a atividade do professor não se pode limitar à relação que se estabelece com os alunos na sala de aula, mas deve ser ampliada a toda a comunidade escolar". Assim sendo, desde logo me integrei, não só no papel de docente, mas também na comunidade envolvente. É neste contexto que se enquadra o projeto "10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian", no qual a minha turma esteve incluída durante três meses (entre o final de setembro e o início de janeiro). Este projeto terá, seguramente, contribuído para um maior envolvimento na comunidade escolar, aumentando, por consequência, a minha própria autonomia.

4.2.1. Projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian

O projeto 10x10 teve início no ano letivo de 2012/13 e encontrava-se na sua quinta e última edição. É um projeto-piloto que promove a colaboração entre artistas e professores de diversas disciplinas do Ensino Secundário, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes para captar a atenção, motivar e envolver os alunos na sala de aula (Cadernos de Aulas Públicas, 2013, p. 71). É um

trabalho de valorização de conteúdos curriculares do Ensino Secundário, estimulando a interação das perspetivas, dos saberes e da criatividade de cada um.

No caso desta edição em concreto, em julho do ano passado realizou-se uma residência artística, na qual participaram diversos professores e artistas. Posteriormente, seguiu-se um período de três meses de trabalho na EBSC, o qual foi desenvolvido por duas professoras (História e Educação Física), por uma artista, por mim (enquanto professora estagiária), bem como pelos alunos da minha turma residente, através da sua participação ativa. Os trabalhos e consequentes resultados foram apresentados na Fundação Calouste Gulbenkian, no Mosteiro de S. Bento da Vitória, no Tivoli Marina Vilamoura e nas escolas, onde o mesmo foi levado a cabo. Para o efeito, realizaram-se aulas públicas em diferentes formatos, através das quais se partilharam os sucessos e as dificuldades sentidos, ao longo de todo o processo de aprendizagem.

4.2.1.1. Descrição sumária do processo

Começámos pela criação de laços entre o conjunto de elementos envolvidos no projeto, assim como pela partilha de questões que gostaríamos de resolver entre nós, como por exemplo: Como traduzir a aprendizagem através do movimento? Como ultrapassar a timidez? Como concretizar conceitos?

Feita a diagnose, concluiu-se que a turma não se conhecia. Por conseguinte, impôs-se como prioridade a integração de todos, fomentando o espírito de grupo e de pertença. Adicionalmente, a turma manifestava baixa autoestima, grandes dificuldades de concentração, de escuta e de respeito pela opinião alheia, sendo ainda buliçosa e imatura. Sentia estar a enredar-me numa espécie de teia, em que as aulas como que iam acrescentando ainda mais nós à teia.

Neste contexto, introduzimos jogos de grupo, a fim de aumentar a concentração e a confiança. Criámos rituais de início e de final de aula. Todavia, a resposta da turma a estas estratégias foi lenta e a evolução reduzida, enredando mais a teia: notava-se, com efeito, desconforto e desconfiança em relação ao projeto.

Adaptámos rituais. Alteraram-se as estratégias. A título de exemplo, o jogo “Conquista do Império Romano” abriu horizontes para a possibilidade de aprender em movimento e de forma divertida, através da intersecção de conteúdos das

disciplinas, da organização dos alunos por grupos e utilizando diferentes locais da escola.

A arte romana inspirou figuras acrobáticas e jogos que permitiram a espacialização de conceitos. Observou-se que a dramatização durante as apresentações se realizava com prazer, pese embora se verificasse alguma dificuldade em articular o lúdico com o cognitivo. Era ainda forçoso que se aprendesse a trabalhar em grupo, nomeadamente definindo tarefas e sequenciando fases. Assim sendo, organizámos um roteiro de orientação para um melhor desempenho do trabalho de grupo, planeando a concretização das tarefas, intercalando-as com pausas para a partilha e reflexão coletiva, promovendo, assim, uma avaliação formativa e potenciadora da qualidade das fases seguintes.

Entre setembro e dezembro, tempo em que o trabalho se desenrolou, constatei um acréscimo na auto e 'heteroconfiança', uma maior capacidade de concentração e escuta/partilha de propostas, assim como na capacidade de expor dúvidas e assumir responsabilidades.

A teia inicial ainda não está firme, mas os nós que hoje são laços, amanhã serão os fios condutores.

4.2.1.2. Dificuldades e Potencialidades

A participação neste projeto caracterizou-se por ser um percurso atribulado, que gerou sentimentos contraditórios pelas situações, ora complicadas e trabalhosas, ora divertidas. Desde logo, pelo facto da turma integrante no projeto ser a que me estava atribuída no âmbito do estágio. A docente dessa turma era a PC, sendo ela mesma a responsável pela lecionação das aulas.

Quando fui informada da minha inclusão no projeto, o primeiro sentimento que me avassalou foi o de surpresa. Em particular por não ter qualquer ideia do que se tratava. A pesquisa que realizei de imediato, provocou-me ainda mais angústias: teria eu competências suficientes? Era totalmente inexperiente: era a primeira vez que tinha uma turma sob a minha responsabilidade.

O meu receio aumentou quando compreendi que seria necessário lecionar as aulas de Educação Física, intercalando com as matérias de História (uma disciplina que me desagradava enquanto estudante na escola secundária).

Como já mencionado, éramos várias pessoas a integrar o projeto, todas mulheres a caminhar para o mesmo objetivo: a Judith Silva Pereira (representante e coordenadora de projeto da Fundação Calouste Gulbenkian), a Luísa Côrte-Real (representante e coordenadora de projeto do Teatro Nacional São João), a Rosário Costa (artista do Teatro Nacional São João), a Paula Cristina Santos (professora de História), a Dárida Castro (professora de Educação Física e PC) e eu (como estagiária).

Parte das dificuldades que sentia, e que anteriormente referi, deviam-se à falta de oportunidades em expressar o que me pareciam ser as estratégias mais interessantes, bem como em lecionar as aulas planeadas. Nem sempre era fácil mostrar à artista do projeto o que era efetivamente a Educação Física, e, por consequência, mostrar-lhe quais os exercícios mais adequados às matérias a serem lecionadas. O que de certa forma concorria para o desinteresse da turma.

A turma apresentava, ela própria, características que contribuíam para a instabilidade. Não só era uma turma heterogénea, cujo número de alunos foi variando ao longo do período, como grande parte deles era ainda acentuadamente imatura. Sendo comum nestas idades, também seria natural que essas questões se fossem esbatendo ao longo do ano, o que não se veio a verificar. Com efeito, se havia momentos em que os alunos estavam concentrados e realizavam um bom trabalho, outros havia em que não se conseguia criar um ambiente propício e estável para um processo de ensino-aprendizagem profícuo.

Apesar do exposto anteriormente, as docentes, a artista e eu, procurámos manter sempre uma postura ativa e dinâmica, conversando entre nós, diversificando e afinando estratégias, no sentido de promover a melhoria do comportamento da turma. No entanto, dadas as características de um número significativo de alunos, chegou-se à conclusão que a turma não reunia o perfil adequado para integrar um projeto como o “10x10”, o qual exige inúmeras mudanças num curto espaço de tempo. Acresce o facto da turma integrar alunos a repetirem o décimo ano, com as disciplinas, em que o projeto foi dinamizado, anteriormente concluídas com sucesso. Não foi estranho, por isso, observar uma diminuição no empenho dos alunos em algumas atividades propostas. Ainda assim, evidencio a excelente prestação da turma durante as aulas públicas de Lisboa, do Algarve e do Porto.

Não obstante ter sido um processo complexo, sinto que este projeto conseguiu aproximar as docentes dos alunos, tendo sido evidente o bom

desempenho dos alunos nas aulas de História e de Educação Física, contrariamente às restantes disciplinas. Consegui aproximar-me muito dos alunos com as viagens que realizámos, durante as quais desfrutámos de longas conversas. Creio que tal terá contribuído para que os alunos começassem a confiar em mim, pedindo-me, inclusivamente, ajuda para muitos dos seus conflitos ou problemas pessoais. Posso afirmar que senti ter sido com eles a professora que sempre quis ter.

Por conseguinte, posso afirmar que este projeto foi importante para o meu próprio percurso, na medida em que me ajudou a conhecer melhor os meus alunos e a aproximar-me mais de cada um: sem dúvida que tinha uma turma diferente no 2º período. A vivência de momentos de desconforto em grupo ter-nos-á auxiliado a crescer como equipa.

Adicionalmente, penso que aprendi muito em termos dos conteúdos programáticos e da sua transmissão. A necessidade de desconstruir a matéria, assumir metodologias diferentes com outras professoras e trabalhar em grupo, foram, sem dúvida, experiências muito enriquecedoras.

4.2.2. O papel do Diretor de Turma

Na sua dissertação de Mestrado acerca do papel do DT na Gestão Curricular, Silva (2007, p.4) apresenta-nos o DT "como a figura de um verdadeiro líder. Lidera um conjunto de docentes e alunos (turma). O seu papel é alvo de um acrescido número de tarefas, mas na realidade vamos encontrar estes papéis reduzidos a uma função quase que estritamente administrativa e burocrata minimizando as restantes funções pedagógicas. Os obstáculos ao bom exercício das suas funções são também aqui evidenciados: falta de formação inicial e contínua nas áreas de gestão flexível do currículo; falta de trabalho colaborativo e de equipa; falta de recursos materiais; o reduzido número de horas para exceder o cargo; o elevado número de alunos por turma; entre outros". As reuniões com a presença do DT, e os restantes professores das disciplinas, desencadearam a minha curiosidade e vontade em compreender tudo o que estivesse associado às funções do DT.

Ao longo do ano letivo estive, por isso, presente nas reuniões da DT e fui observando como a professora revelava um perfil adequado às exigências de uma turma assaz complexa em atitudes, comportamentos e heterogeneidade. Foi possível perceber que a DT soube fazer jus às exigências requeridas pelo seu

cargo, optando sempre e imparcialmente pelo equilíbrio entre os afetos, sentimentos e emoções que as circunstâncias exigiram. Através do exercício da racionalidade e do bom senso na inter-relação entre pares, encarregados de educação e alunos e entre uns e outros, a DT conduzia a um maior aprumo dos alunos no saber ser, estar e fazer. Boa gestora de recursos humanos e atenta às diferenças, a DT potenciou capacidades num misto de compreensão, solidariedade, humanidade e conhecimento, denotando saber entrelaçar sensibilidade e entendimento.

4.2.2.1. Reuniões da Escola

As nossas reuniões da escola (de final do período) também me suscitavam interesse em conhecer os docentes das várias disciplinas. No caso da turma 10º B, o grupo de docentes era constituído apenas por elementos do sexo feminino, permitindo-me, desde logo, sentir mais à vontade.

É sabido que, como seres humanos que somos, temos tendência a sermos influenciados pelas opiniões das pessoas com quem nos relacionamos. Isso mesmo constatei no que concerne ao modo como percepcionamos, neste caso, os alunos da nossa turma, aquando das reuniões de avaliação. Como estava previamente sensibilizada, procurei estar mais atenta a essas situações, de forma a evitar preconcepções e julgamentos inadequados.

Também consegui ter a percepção do quão importante é o papel do DT na articulação dos inúmeros acontecimentos, com a docência da sua própria disciplina. A interação com os diversos intervenientes da comunidade escolar, bem como a quantidade e tipo de informação que lhes é necessário providenciar, implica, com efeito, uma enorme capacidade de gestão de recursos humanos. É, sem dúvida, fundamental que as pessoas escolhidas para o cargo de DT detenham características compatíveis com o mesmo.

Pelo exposto, sinto que a participação nestas reuniões foi preponderante, não só para entender o seu funcionamento, mas também pela interação com os docentes das diferentes disciplinas, pela partilha de informação e de estratégias, vivendo-se um clima de respeito, cumplicidade e aprendizagem.

4.2.3. Atividades desenvolvidas na escola ao longo do ano letivo

Como referido na introdução deste capítulo, é importante fomentar a integração do professor na escola, sendo fundamental que este se predisponha a um contato direto com os distintos intervenientes. Da minha parte, aproveitei as diversas atividades organizadas pelo grupo de EF e do Desporto Escolar (DE), para me envolver na comunidade escolar.

No quadro seguinte apresento essas mesmas atividades, as quais se reportam ao Eixo de intervenção 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; uma dimensão primordial da disciplina de EF.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF no ano letivo 2016/2017

DATA	ATIVIDADE	DESTINATÁRIOS	RESPONSÁVEL ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES	EIXO/PROJETO
10 e 14 de outubro de 2016	**Semana do Desporto Escolar**	**Alunos**	**Professores responsáveis pelos grupos/equipa**	**Coordenador da atividade: Vladimiro Campos**	**Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar**
14 de dezembro de 2016 (4ª)	**Corta Mato da Escola**	**Alunos**	**Professor da Turma + CPAGD**	**Grupo Educação Física**	**Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar**
Todo o ano	**Torneio de Futsal**	**Alunos**	**Estagiários da FADEUP/ISMAI**	**Dárida Castro/Vladimiro Campos/Jorge Dias**	**Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar**
19 de janeiro de 2017 (5ª)	**Street Basket 3x3**	**Alunos**	**Professor da Turma + CPAGD**	**Grupo Educação Física/Coordenador DE**	**Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar**

DATA	ATIVIDADE	DESTINATÁRIOS	RESPONSÁVEL ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES	EIXO/PROJETO
14 de fevereiro de 2017 (3ª)	Duplas de Voleibol	Comunidade escolar	Estagiários da FADEUP/ISMAI	Grupo de Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
6; 7 e 8 de março de 2017	Meeting de atletismo	Alunos	Professor da Turma	Grupo de Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
6 de abril de 2017 (5ª)	Dia de Atividade Física	Alunos	Estagiários do ISMAI	Vladimiro Campos	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
2 de junho de 2017 (6ª)	Festa do Desporto Escolar Sarau de Ginástica (noite)	Comunidade Escolar e envolvente	Grupo de Ed. Física Sérgio Silva	Coordenador Desporto Escolar Grupo de Ed. Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar

4.2.3.1 Desporto Escolar

Para que o estágio profissional fosse mais completo e mais enriquecedor, teríamos de estar presentes ativamente numa modalidade do DE. Como tal, era importante que percebêssemos os objetivos do DE e o seu enquadramento no sistema educativo.

O DE pretende que todos os alunos do sistema educativo sejam ativos e regulares na prática desportiva. Através do DE procura-se combater o insucesso e abandono escolar, bem como promover estilos de vida saudáveis, que contribuam para a formação equilibrada dos alunos. Neste sentido, a escola, através do DE,

deve dar respostas às motivações e necessidades das crianças e dos jovens em relação à cultura motora, de forma a facilitar e estimular o acesso às diferentes práticas lúdicas e desportivas (Santos, 2009).

Inicialmente, foi difícil inserir-me numa modalidade do DE. Por um lado, estas atividades extracurriculares só começaram no início do mês de dezembro. Por outro, o horário de funcionamento dos grupos/equipa era sempre ao final da tarde, coincidindo com o horário em que eu colaborava num clube de Ténis. O único horário compatível com o meu, era o da modalidade de Escalada: à hora de almoço. Dada a escassez de funcionários na escola, a essa hora não havia ninguém disponível para abrir o pavilhão, impedindo, assim, o funcionamento da modalidade no horário estabelecido.

Durante o segundo período do ano letivo, o núcleo de estágio esteve responsável pela modalidade da Natação, cujos treinos decorriam também à hora do almoço. Conversei então com a PC e a PO no sentido de me juntar aos colegas do estágio. Tendo em conta as dificuldades em encontrar alternativas, as professoras concordaram e ficámos todos a colaborar na mesma modalidade.

O grupo/equipa de Natação funcionava em dois horários: às quartas-feiras, entre as 14h30 e as 16h30 e às sextas-feiras, entre as 12h30 e as 13h30. Uma vez que o horário da sexta-feira se sobrepunha às aulas do professor estagiário Telmo, estávamos apenas presentes às quartas-feiras, colaborando, então, com a professora responsável pela modalidade.

As tarefas que me foram atribuídas foram as de acompanhar os alunos de Iniciação. A professora responsável indicava-me o que pretendia que desenvolvesse com os alunos, dando-me liberdade para lecionar os exercícios e criar uma progressão de ensino. Adicionalmente, sempre que necessário, ia para dentro da piscina para ajudar na realização das habilidades técnicas. Esta divisão em grupos durante as aulas/treinos, resultava do facto dos alunos apresentarem diferentes níveis de desempenho. Assim sendo, os alunos com mais dificuldades ficavam na primeira pista, estando, portanto, mais próximos do bordo da piscina.

Esta dimensão do estágio profissional serviu para adquirir conhecimentos concernentes à organização do DE, assim como para aumentar as minhas competências em relação à Natação: a modalidade que pratiquei durante anos, e que tive igualmente oportunidade de lecionar a crianças de uma escola, mas a nível avançado, no primeiro ano de Mestrado. Neste caso, estava a lecionar a um nível

introdutório. Uma das minhas maiores vitórias foi, logo no início, ter conseguido que um aluno, com um medo terrível da água, nadasse com a placa do início ao fim da piscina, fazendo bolhinhas**.**

De salientar que o grupo gostava da modalidade, mostrando predisposição para aprender, o que facilitava o nosso trabalho. Naturalmente que o trabalho desenvolvido pela professora responsável foi imprescindível, pois criou um grupo respeitador, trabalhador, dinâmico e, acima de tudo, unido. Demonstrou ser uma boa profissional, rigorosa, conseguindo criar um ambiente de aprendizagem favorecedor, propiciando também uma boa relação professor-aluno.

Enquanto professora estagiária, só tenho a agradecer a esta profissional a oportunidade que me deu em trabalhar com este grupo, por me ter transmitido os seus conhecimentos sobre várias estratégias de ensino da Natação e por me ter dado o testemunho de como é ser atleta profissional na modalidade. No entanto, senti que não aproveitei ao máximo esta ocasião, uma vez que estive pouco tempo com o grupo/equipa de Natação. Como já mencionado, só iniciei no 2º período; além disso, conseguia acompanhar o grupo apenas às quartas-feiras, não me sendo possível acompanhar as competições, devido ao meu trabalho extra curricular.

4.2.3.2 Atividades nas quais exerci funções

A participação no DE serviu para um desenvolvimento pessoal, na medida em que me permitiu captar a dinâmica das atividades internas que a escola oferecia, assim como os modos de organização de eventos escolares. Consegui reunir um conjunto de experiências e conhecimentos, que futuramente me serão muito úteis, quer na organização de eventos, quer num melhor entendimento do funcionamento do DE, designadamente no que respeita às suas estratégias, modelos de competição e formas de organização dos treinos de cada modalidade.

4.2.3.2.1. Corta Mato Escolar

O Corta-Mato da escola encontra-se inserido no plano de atividades do grupo de EF e no programa do DE. Realizou-se no dia 14 de dezembro de 2016 e teve a participação de 304 alunos. Os melhores classificados foram selecionados para as provas regionais do DE. Todos os professores e estagiários tinham uma função

específica no dia do evento. Juntamente com uma colega estagiária do ISMAI, a minha função era a de entreter os alunos, bem como a de lhes transmitir as seguintes informações: localização do balcão para obter os dorsais, escalões de participação, hora da partida e classificações para ir ao pódio.

Não se pode dizer que a organização da atividade fosse a melhor, tão-pouco que as condições climatéricas estivessem favoráveis à realização do Corta Mato. Devido à chuva, o piso tornou-se muito escorregadio, provocando algumas quedas entre os alunos, ao mesmo tempo que muitos desistiram de participar. Dos oito alunos inscritos da minha turma residente, apenas cinco participaram, sendo que um deles ficou em terceiro lugar e foi apurado para o Corta Mato Regional do Porto.

O posto pelo qual fiquei responsável atraiu muitos alunos, não apenas pela música que colocávamos, mas também pelas danças e *battles* que se proporcionavam, entretanto, entre eles.

Finalmente, pese embora as adversidades, a participação no Corta Mato permitiu-me interagir com todos os alunos, facto que contribuiu para a minha integração na comunidade escolar, assim como para apreender a diversidade cultural existente na escola.

4.2.3.2.2. Torneio de Futsal

O torneio de Futsal consta do plano anual de atividades, devendo ficar a cargo dos professores estagiários de EF da FADEUP. Um dos objetivos é a participação dos alunos de todos os anos de escolaridade. Para tal, nós, os estagiários, decidimos dividir o torneio pelos três períodos letivos e pelos três ciclos de ensino. Ou seja, o 1º período destinou-se aos alunos do 2º ciclo, o 2º período aos alunos do 3º ciclo e o 3º período aos alunos do Ensino Secundário. Para conseguir uma melhor integração e apelar à participação de muitos alunos, insistimos para que a inscrição das equipas incluísse alunos de ambos os sexos.

A fim de alcançar uma boa organização e gestão do torneio, foram criadas fichas de inscrição (anexo 6), fichas de jogo, quadros competitivos (anexo 7) e um regulamento do torneio, que seriam entregues pelos professores de EF e funcionários das instalações desportivas às turmas inscritas.

A organização do torneio decorreu muito bem. No quadro competitivo, afixado nos pavilhões e no buffet, constavam as seguintes informações para as equipas:

hora e campo de jogo e equipa com que se confrontariam. Para facilitar a gestão do torneio, as funcionárias dos pavilhões ajudaram na distribuição dos balneários e na entrada e saída dos alunos.

Durante a realização dos jogos, eu exercia a função de árbitro de mesa, enquanto os meus colegas de estágio eram os árbitros de campo.

Os jogos realizavam-se no final de cada período do ano letivo, às quartas-feiras, dias em que os alunos não tinham aulas.

O torneio decorreu de forma satisfatória, porém há que referir a existência de adversidades resultantes da participação de certos alunos problemáticos inscritos, os quais nem sempre ajudaram a que os jogos decorressem da melhor forma. No início, os alunos em causa demonstraram bom desempenho, mas quando começaram a perder, apresentaram comportamentos inadequados e faltas de respeito para com os organizadores do torneio, ou seja, para com o núcleo de estágio. Como ponto positivo, há que destacar o elevado número de equipas inscritas, até por ser uma modalidade que atrai bastantes alunos de ambos os géneros.

Citando Fonseca (1999, p.52), “um indivíduo está intrinsecamente motivado para a prática de uma determinada atividade quando a pratica voluntariamente pelo prazer e satisfação que ela lhe proporciona. Ou seja, a compensação advém da própria prática”. Considero que o DE é importantíssimo, pois estimula muitos alunos à prática desportiva, motivando-os a participarem nas diferentes atividades que a escola oferece. Na EBSC, onde existem muitos alunos com baixo rendimento escolar, foi possível observar uma grande motivação relativamente à prática desportiva, concretizada, por exemplo, na adesão a este torneio de Futsal.

4.2.3.2.3. Duplas de Voleibol

O torneio Duplas de Voleibol realizou-se no dia 14 de fevereiro de 2017, a fim de comemorar o dia de São Valentim e promover a participação de equipas mistas. A atividade foi criada para que toda a comunidade participasse, contando com alunos, professores e funcionários da escola.

Uma vez mais, foi uma atividade que exigiu a colaboração dos estagiários de EF (núcleo da FADEUP e núcleo do ISMAI), contando ainda com a cooperação dos alunos do curso profissional técnico de apoio à gestão desportiva.

Esperava-se mais afluência por parte da comunidade, o que na minha perspectiva é um ponto negativo a apontar. Tínhamos trinta pares inscritos, desde o 5º ano até ao 12º ano, os quais foram divididos por ciclos, em cinco campos de Voleibol. O torneio estava organizado por fases de grupos e os pares apurados passavam posteriormente à fase de eliminatórias. Não obstante o que considero ter sido uma fraca adesão, pode dizer-se que conseguimos organizar bem o torneio, de forma a que todos participassem e realizassem bastantes jogos, com entusiasmo e motivação.

Os alunos do curso profissional técnico de apoio à gestão desportiva ajudaram na organização do torneio, desempenhando funções de marcadores e distribuindo os jogos pelos respetivos campos; os dois núcleos de estágio dividiram-se pelos diversos campos, concebendo a respectiva montagem e auxiliando na arbitragem dos jogos.

Por fim, é de enaltecer o facto de um dos pares finalistas do torneio pertencer à minha turma residente. Adicionalmente, apesar dos poucos participantes foi muito divertido e correu tudo muito bem.

4.2.3.2.4. Visita de estudo a Barcelona

A Visita de Estudo a Barcelona, uma atividade inserida no plano de atividades da escola, destinou-se aos alunos do 12º ano. Realizou-se entre os dias 21 e 24 de março de 2017, com a participação de 38 alunos (3 turmas do 12º ano e uma do curso profissional de gestão do desporto), 3 professores (2 de Educação Física e 1 de Espanhol) e 4 professores estagiários (1 da FADEUP e 3 do ISMAI).

Esta viagem tinha como objetivo visitar a cidade, em particular os pontos de interesse relacionados com o desporto, como por exemplo, o Comité Olímpico, a faculdade de desporto de Barcelona (Institut Nacional D' Educació Física de Catalunya) e o clube de Futebol de Barcelona.

A minha ida deveu-se à impossibilidade do meu colega de estágio e da nossa professora cooperante acompanharem a turma do 12º C na viagem, sendo-me pedido que os substituísse. Senti-me privilegiada pelo facto; além de que foi uma tarefa fácil, uma vez que não só era uma turma pacata, como tinha uma boa relação com os seus elementos. Pode dizer-se que esta viagem só teve aspetos positivos: senti-me extremamente orgulhosa por conseguir manter os alunos organizados, bem

comportados, ao mesmo tempo que foi possível viver momentos de afetividade com eles e com os professores acompanhantes. Com efeito, os professores foram sempre impecáveis comigo, tratando-me como uma profissional e sua colega.

Foram dias muito intensos. O itinerário planeado era muito preenchido, o que obrigava a uma correria a fim de visitar tudo o que estava previsto. Além disso, como é natural nestas idades, os alunos queriam estar juntos à noite, o que de certa forma nos dificultava a tarefa, até pelas curtas horas de descanso.

Nestes dias conheci mais pessoas da comunidade escolar, como por exemplo, alguns professores a quem só dizia um olá ou bom dia: a professora Berta e o professor Vladimiro, para além de docentes extraordinários, são pessoas incríveis. Destaco, também, os alunos do professor estagiário Ricardo, com quem existia uma certa proximidade. Esta viagem aumentou ainda mais a nossa ligação. Vinham sempre ter comigo quando precisavam de algo, ou mesmo para falarem. Eu era a sua professora durante a viagem – o que senti que eles sentiam. Quanto aos alunos do curso profissional de gestão do desporto, estes tinham vidas um pouco complicadas, notando-se diferenças entre eles e os alunos do ensino corrente. Desta maneira, tive oportunidade de conhecer cada um deles e perceber o contexto e cultura em que estavam inseridos. E isso foi fundamental para me integrar ainda mais na comunidade escolar da EBSC.

Aprendi também que os docentes desta escola têm de ser diferentes, não podem agir com eles, como agem com os alunos “ditos normais”. Compreendi que nesta escola temos de dar mais atenção e carinho aos alunos, porque na realidade é do que eles mais carecem. Gostam de ser ouvidos, muitos gostam de contar as suas histórias, que nem sempre são positivas, gostam de sentir carinho por parte dos docentes e, principalmente, compreensão.

Esta viagem foi extremamente cansativa, mas ganhei muito com ela, pelos momentos de partilha que proporcionou. Na minha perspectiva, estas situações contribuem grandemente para a compreensão da nossa população alvo. Deste modo, adquirimos mais elementos para nos destacarmos enquanto docentes e assim providenciarmos aulas que atentem às necessidades dos alunos, com um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Projeto de Investigação: "Estudo comparativo entre dois modelos de ensino diferentes: a sua influência no comportamento dos alunos"

4.3.1.1. Resumo

No âmbito do curso de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvi um estudo que permitiu ampliar os meus conhecimentos num domínio vasto e que me cativa – o comportamento. Neste estudo, pretendeu-se apurar se o tipo de modelo de ensino influencia o comportamento dos alunos. Com este objetivo, foram comparados dois modelos de ensino: o Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding*) e o Modelo de instrução direta. Um grupo composto por 24 alunos (14 do género feminino e 10 do género masculino), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos frequentou aulas de Andebol – nas quais foi aplicado o *Teaching Games for Understanding* – e aulas de Ginástica de solo –, lecionadas com recurso ao modelo de instrução direta –, durante 8 sessões, num total de 16 aulas para cada modalidade. Durante as aulas, o comportamento dos alunos foi avaliado em quatro dimensões: comportamento dirigido à atividade, comportamento dirigido aos colegas, comportamento dirigido ao professor e comportamento dos alunos, num total de 16 subcategorias. Com a realização deste estudo, podemos concluir que o modelo de ensino não impacta o comportamento dos alunos em nenhuma dimensão do comportamento avaliada, no entanto, foi possível verificar que o modelo de instrução direta promove comportamentos inapropriados do tipo conversas intempestivas, enquanto que o *Teaching Games for Understanding* favorece comportamentos inapropriados mais físicos, do tipo barulho com bolas e desrespeito pelo material.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamentos Inapropriados; Modelos de Ensino; Modelo de ensino dos jogos para a compreensão; Modelo de instrução direta.

4.3.1.2. Abstract

Within the framework of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, I developed a study that allowed me to expand my knowledge in a vast domain, which captivates me – the behaviour. This study was intended to determine whether the type of teaching method influences the behaviour of the students. With this goal, two methods of teaching were compared: the Teaching Games for Understanding (TGfU) and the direct instruction model (MID). A group composed by 24 students (14 females and 10 males), aged between 15 and 18 years old has attended the classes in handball, where it was applied the TGfU, and gymnastic classes, taught by the MID, during 8 sessions, a total of 16 lessons for each sports. During the classes, the students' behaviour was assessed in four dimensions: Activity-oriented behaviour, behaviour toward the colleagues, behaviour addressed to teacher and students' behaviour, in a total of 16 subcategories. From this study we can conclude that the method of teaching does not impact the students' behaviour, whatever the dimension. However it was possible to verify that MID promotes inappropriate behaviours, such as untimely conversations, while TGfU favours more inappropriate physical behaviors such as noise with balls and disrespect for material.

KEYWORDS: Inappropriate Behaviour; Teaching models; *Teaching Games for* Understanding; Direct Instruction Model.

4.3.1.3. Introdução

Ao longo dos tempos, várias mudanças ocorreram no ensino, porém, persiste a noção básica de um ensino focado na aprendizagem, que ajude o aluno a formar-se na sua totalidade e contribuindo para a sua integração no mundo.

Sendo o objetivo primordial da escola promover a aprendizagem, os docentes têm um papel vital, pois proporcionam uma estrutura global e coerente para o ensino, clarificando os objetivos de aprendizagem.

No caso concreto da Educação Física, existem modelos de ensino, uns mais centrados na atividade e conhecimento do professor e outros que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, sendo comum a todos a criação de condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.

Não existe, no entanto, nenhum modelo de aprendizagem óptimo que seja adequado a todos os envolvidos na aprendizagem. O professor deve, por isso, considerar o aluno enquanto sujeito individual, com experiências individuais, motivações específicas e dificuldades particulares.

No âmbito da Educação Física, tem-se experienciado uma alteração da estruturação da intervenção do professor relativamente à aprendizagem. Neste contexto, dos vários modelos de ensino existentes, podem destacar-se dois pela sua essência divergente e com objetivos de aprendizagem diferentes: o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU)*.

Durante largos anos prevaleceram os modelos de ensino comportamentalistas, modelos esses explícitos e formais, em que existe uma explicitação de todas as fases do processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso, é o MID, que centra no professor a tomada da responsabilidade de todas as decisões, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. É um modelo comportamentalista, que sustenta uma conceção analítica de transmissão dos conteúdos e conhecimentos que são ensinados de forma gradual, incidindo no ensino da técnica, como fator fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo, proporcionando aos alunos o domínio do conhecimento dos processos necessários à execução de determinadas tarefas (Rosenshine, 1983, cit. por Graça & Mesquita, 2011).

Com o tempo, foram aparecendo outros modelos de ensino na Educação Física, partindo das ideias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, como o *TGfU.* Este modelo rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, privilegiando o ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão.

Apesar de existir uma vasta linha de investigação avaliando o impacto do modelo de ensino na motivação, percepção e produtividade dos alunos, nada é descrito quanto ao impacto do modelo de ensino na dinâmica de grupo e dos comportamentos individuais dos alunos.

Como refere Sarmento (1993, p. 4), a disciplina "não é só o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas é também o resultado da organização e gestão da atividade, da competência com que é aplicada e também do clima relacional em vigor".

Deste modo, pretendia perceber quais os comportamentos inapropriados que os alunos apresentavam nas modalidades selecionadas para este estudo: Andebol e Ginástica de solo. Ao mesmo tempo, tinha como objetivo compreender qual o modelo de ensino mais eficaz para a obtenção de um melhor comportamento na aula. Ou seja, procurei avaliar o comportamento dos alunos experienciando dois modelos de ensino diferentes, o *TGfU* e o MID.

Para essa avaliação, apliquei o Sistema de Observação de Comportamentos Inapropriados, que apresenta 4 dimensões e 16 subcategorias de análise, representando alguns dos comportamentos de indisciplina mais frequentes dos alunos. Este tipo de registo ajudará a retirar algumas ilações para incrementar a qualidade da aula.

4.3.1.4. Enquadramento Teórico

4.3.1.4.1. A indisciplina na escola

A escola ainda é vista como uma instituição que ensina alunos sob o comando de professores e constituída por vários níveis de escolaridade. No entanto, a escola passou por processos de transformação, conforme o seu contexto social e cultural. Se começou por ser uma instituição familiar, passou por fases em que se

tornou numa instituição militar, outras houve em que se desenvolveu enquanto instituição religiosa, para então se transformar em instituição do estado.

Segundo Caixeiro (2014, p.14), a escola, para além de ter como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre mãos, a tarefa de ensinar/aprender, teve, ao longo dos séculos, de integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se e, principalmente, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

Com a liberdade que cada vez mais existe nas escolas, os comportamentos dos alunos também são variadíssimos e, muitas vezes, não são adequados ao contexto de sala de aula. É de salientar, que todos os comportamentos que não são adequados à aula, são considerados atos de indisciplina, surgindo na linguagem pedagógica, por influência anglo-saxónica, como "comportamentos inapropriados".

De uma forma mais geral, estes comportamentos surgem em todas as disciplinas. Como as aulas de EF são lecionadas em contextos distintos das restantes disciplinas, em que os alunos têm mais autonomia, também os comportamentos inapropriados tendem a ser diferentes. Com efeito, contrariamente à maioria das disciplinas, as aulas de EF desenvolvem-se num espaço de aula muito amplo, com grande possibilidade de contactos físicos e interações frequentes, em que os alunos não têm lugares fixos, pelo contrário, o movimento e circulação são ato contínuo. Tudo isto confere à EF, de forma inequívoca, uma especificidade em relação às outras disciplinas escolares (Mendes, 1995).

São vários os autores, entre os quais Veiga (1999), que consideram a indisciplina como um dos primeiros problemas nas escolas atuais. O stress relacionado com a indisciplina é o fator mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de atividade profissional. Anos mais tarde à ideia anteriormente citada, o mesmo autor – Veiga (2007) – vem reforçar a sua argumentação, referindo que, nos últimos anos, houve um agravamento de comportamentos de indisciplina e violência nas escolas.

A indisciplina decorre de um conjunto de violações que acontecem dentro da sala de aula. Assim sendo, Amado (2001) distingue a indisciplina em três níveis: "O desvio às regras de trabalho na aula"; "Perturbação das relações entre pares"; "Problemas da relação professor-aluno". Já para Veiga (2007, p. 15), "a indisciplina é a transgressão das normas, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas nas escolas".

Segundo um estudo realizado por Maria Oliveira (2001), os comportamentos inapropriados na aula de EF são muito frequentes. Na sua grande maioria, estão relacionados com a atividade e são, normalmente, controlados ou prevenidos através de intervenções verbais de carácter tutorial ou antecipatório. Para Amado e Freire (2009), a infração das regras da sala de aula verifica-se com todos os professores, embora em graus e frequências diversas e em função de certas variáveis, nomeadamente, sexo, idade e categoria profissional do professor.

Promover os objetivos dos aluno ativos e construtivos é um ponto que cada professor pode estudar, baseando-se nos seus recursos pessoais, nos seus valores, para estabelecer uma técnica própria (Veiga, 1999).

Posto isto, a variável dependente do estudo é o Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina, definidos pelo Sarmento (1990), que contém como parâmetros quatro dimensões (comportamentos dirigidos para a atividade, comportamentos dos alunos dispensados, comportamentos dirigidos aos colegas e comportamentos dirigidos ao professor) e dezasseis categorias, apresentando alguns dos comportamentos inapropriados.

4.3.1.4.2. Modelo de Instrução Direta (MID)

O MID centra a figura do professor na tomada da maioria das decisões, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, pois é este quem realiza o controlo administrativo, determina regras e rotinas a desenvolver pelos alunos (Mesquita & Graça, 2011). De acordo com Rosenshine (1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011), o MID tem por base as seguintes decisões didáticas: a estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; a progressão das situações de ensino em pequenos passos; a indicação do critério mínimo de sucesso a alcançar pelos alunos; a instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; a prática motora ativa e intensa; a avaliação e correção dos estudantes, particularmente nas fases iniciais de aprendizagem. Ainda de acordo com estes autores, durante uma aula de EF, o professor tem tarefas a realizar obrigatoriamente, como sejam: rever a matéria aprendida na aula anterior; apresentar nova habilidade ou conteúdo em geral; monitorizar a atividade motora dos alunos; e avaliar e corrigir sistematicamente em referência aos objetivos traçados.

O MID tem vindo a apresentar melhores resultados quando o interesse dos alunos pela modalidade é baixo, sendo geralmente o caso da modalidade de Ginástica de solo. Só duas alunas apresentavam interesse pela modalidade, sendo a disciplina favorita delas. Os restantes alunos não gostavam da modalidade e nunca tinham tido um bloco de aulas desta modalidade em todo o seu percurso escolar, ou seja, era raro completarem uma modalidade individual até ao fim. A intenção de adotar este modelo surgiu logo no início do ano letivo, devido ao comportamento e características da turma. Pretendia conseguir dirigir, estruturar e controlar a turma, a fim de promover um empenho superior dos alunos, nas tarefas de aprendizagem.

4.3.1.4.3. Ensino do Jogo para a Compreensão (*TGfU*)

Este modelo é uma abordagem de ensino holístico, que incentiva a aprendizagem centrada no aluno e na resolução de problemas. De acordo com Webb, Pearson e Forrest (2006), a ênfase do jogo no *TGfU* visa gerar uma maior compreensão do mesmo, além de pretender aumentar a motivação e prazer nas aulas de Educação Física.

As abordagens tradicionais, até ao aparecimento do *TGfU*, eram excessivamente centradas no ensino da técnica, num formato desprovido de contexto, ou seja, de forma analítica e isolada. Rompendo com esta visão conservadora, o *TGfU* proporciona aos alunos a oportunidade de estes darem significado às suas ações, questionando-se acerca do que fazer e quando fazer (Graça & Mesquita, 2013, p.18). Neste sentido, a compreensão e resolução tática apresentam lugar de destaque, em relação à técnica.

Graça e Mesquita (2013) referem o *TGfU* como um "modelo centrado no jogo e no aluno", que leva a que este encare o jogo de uma forma organizada, sendo capaz de interpretar as situações, de perceber possibilidades de ação e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo. O praticante é constantemente colocado perante situações-problema, para as quais deve procurar soluções e tomar decisões. Neste modelo, o praticante é considerado um construtor ativo das suas aprendizagens.

Este modelo adota características muito pertinentes, tais como: a modificação por representação e por exagero; ajuste do número de jogadores; o ensino do jogo é

através da compreensão do mesmo; apresenta tarefas com várias respostas possíveis e foco na decisão (saber como fazer, mas principalmente quando fazer). Neste sentido, de acordo com estes princípios pedagógicos, potencia-se o sucesso e evolução dos alunos.

De acordo com Graça e Mesquita (2013), é importante que o professor prime por apresentar formas de jogo que tenham em conta as conceções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser aceites pelos mesmos, como formas de jogo credíveis e autênticas. Assim, o docente deve ajudar os alunos a constituir a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposta, fazendo alusão à versão formal de jogo.

O jogo apresenta um papel central no processo de aprendizagem, sendo fundamental que o aluno jogue e aprenda jogando. Estas experiências vão desenvolver o aluno como um todo e nos vários domínios: cognitivo, motor e afetivo, bem como no envolvimento para com a prática desportiva. Segundo Werner (1996, cit. por Mesquita & Graça, 2011), o *TGfU* pretende conduzir os alunos a estilos de vida ativos, através do desenvolvimento da capacidade de jogo, o que conduz a um aumento do gosto e participação no próprio jogo.

Comparando especificamente os dois modelos, *TGfU* e MID, sabe-se que o modelo *TGfU* conduz a melhores resultados de aprendizagem e motivação na prática de desportos coletivos, sendo mais eficiente quando os alunos têm um alto interesse pela modalidade.

Com este modelo pretendia dar mais autonomia aos alunos, procurando apreender se eles apresentariam mais comportamentos inapropriados, ou, pelo contrário, se com a motivação e interesse pela modalidade iriam estar mais focados na tarefa e, consequentemente, apresentar tempos de empenhamento motor mais elevados, diminuindo os comportamentos fora da tarefa.

4.3.1.5. Objetivos e hipóteses

Com vista a um melhor entendimento e uma possível intervenção no contexto das aulas de Educação Física, o presente estudo pretende determinar o impacto do modelo de ensino no comportamento dos alunos durante a prática desportiva. Especificamente, procede-se à comparação do número de comportamentos

inapropriados nas quatro dimensões definidas: comportamento dirigido à atividade, comportamento dirigido aos colegas, comportamento dirigido ao professor e comportamento dos alunos dispensados durante a aprendizagem de duas modalidades, Andebol e Ginástica de solo, lecionadas com recurso ao modelo *TGfU* e MID respetivamente.

A nível estatístico, defini a seguinte hipótese nula (H0): os comportamentos inapropriados em ambas as modalidades são iguais.

Na hipótese em teste, pretendi verificar se o *TGfU,* ao incentivar os alunos para a prática desportiva, por aumento da motivação (de acordo com a literatura), conduziria também à diminuição dos comportamentos inapropriados, durante a aprendizagem da prática desportiva.

4.3.1.6. Materiais e métodos

4.3.1.6.1. Participantes

Participaram neste estudo 24 alunos de ambos os sexos, 14 do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Em caso do aluno ser menor de idade, o consentimento informado foi entregue e preenchido pelo encarregado de educação.

4.3.1.6.2. Modelo experimental

Neste estudo, os 24 alunos foram expostos aos dois modelos em teste, *TGfU* e MID, utilizados em duas aulas distintas. O *TGfU* foi usado como modelo de ensino da modalidade de Andebol e o MID na aula de Ginástica de solo. Este é um estudo intrasujeito, ou seja, cada indivíduo funciona como o seu próprio controlo.

4.3.1.6.3. Aplicação experimental

Durante a prática desportiva de ambas as modalidades, os sujeitos foram avaliados tendo em conta quatro dimensões do comportamento: comportamento dirigido à atividade, comportamento dirigido aos colegas, comportamento dirigido ao

professor e comportamento dos alunos dispensados. Cada dimensão foi subdividida em categorias (como por ex., tabela 1 Dados suplementares). Por observação não participante, foram avaliados os comportamentos dos alunos no decurso das aulas das modalidades e preenchido o quadro de comportamentos inapropriados (Dados suplementares tabela 1).

4.3.1.6.4. Metodologia de análise

A ferramenta para análise estatística utilizada foi o SPSS (IBM SPSS Statistics 24). Dada uma distribuição não normal da amostra, avaliada pelo teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Adicionalmente e com vista a testar diferenças nas categorias de comportamento, foi usado o teste de Mann-Whitney. Todos os gráficos foram gerados usando o mesmo software.

De forma a determinar qual o tipo de teste estatístico a ser usado, procedeu-se à determinação do tipo de distribuição da amostra. Com recurso aos testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, determinou-se que a amostra não segue uma distribuição normal (valor de significância, sig < 0,05 em ambos os testes) (Figura 3), não sendo por isso possível o uso da ANOVA (teste paramétrico). Como tal, foi selecionado o teste não paramétrico de Wilcoxon, dado a nossa amostra não ser normal e possuir mais de três grupos em comparação.

Testes de Normalidade

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Modalidade	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Comp. dirigidos à actividade	Andebol	,368	24	,000	,609	24	,000
	Ginástica	,297	24	,000	,703	24	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Figura 1. Testes de normalidade.

Com base no valor de prova do teste Wilcoxon (0,719) (Figura 4A), podemos afirmar que o modelo de ensino não influencia o comportamento dos alunos, nem mesmo na dimensão com maior prática de comportamentos inapropriados, a dimensão comportamento dirigido à atividade (Figura 4B).

A

Classificações

		N	Postos de média	Soma de Classificações
Total (Ginástica) - Total (Andebol)	Classificações Negativas	4[a]	9,25	37,00
	Classificações Positivas	7[b]	4,14	29,00
	Vínculos	13[c]		
	Total	24		

a. Total (Ginástica) < Total (Andebol)
b. Total (Ginástica) > Total (Andebol)
c. Total (Ginástica) = Total (Andebol)

Estatísticas de teste[a]

	Total (Ginástica) - Total (Andebol)
Z	-,360[b]
Significância Sig. (2 extremidades)	,719

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon
b. Com base em postos positivos.

B

Classificações

		N	Postos de média	Soma de Classificações
Comp. dirigido atividade (Ginástica) - Comp. dirigido atividade (Andebol)	Classificações Negativas	3[a]	7,67	23,00
	Classificações Positivas	6[b]	3,67	22,00
	Vínculos	15[c]		
	Total	24		

a. Comp. dirigido atividade (Ginástica) < Comp. dirigido atividade (Andebol)
b. Comp. dirigido atividade (Ginástica) > Comp. dirigido atividade (Andebol)
c. Comp. dirigido atividade (Ginástica) = Comp. dirigido atividade (Andebol)

Estatísticas de teste[a]

	Comp. dirigido atividade (Ginástica) - Comp. dirigido atividade (Andebol)
Z	-,060[b]
Significância Sig. (2 extremidades)	,952

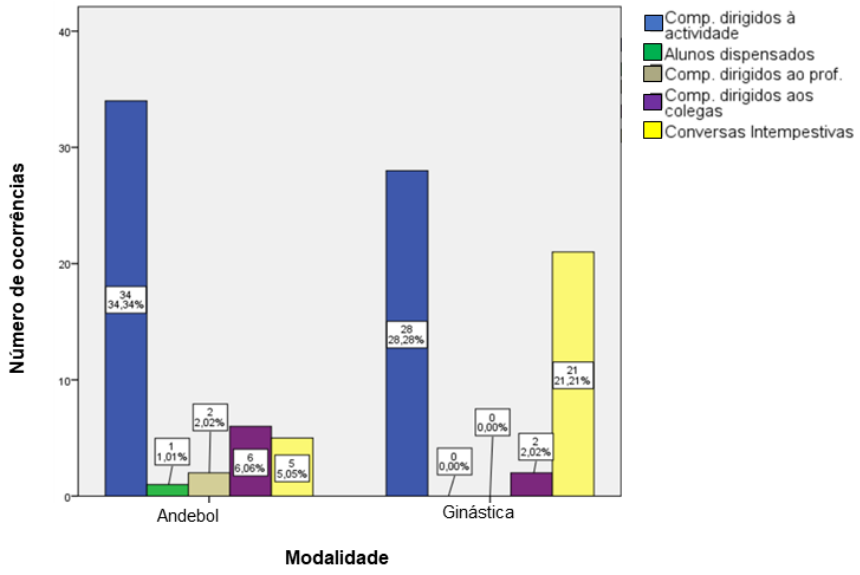
a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon
b. Com base em postos positivos.

Figura 2. Testes de Wilcoxon: **(A)** para a comparação do número total de comportamentos inapropriados decorridos entre as duas modalidades; **(B)** para a comparação do número total de comportamentos inapropriados, para a dimensão dos comportamentos dirigidos à atividade, decorridos entre as duas modalidades.

4.3.1.7. Apresentação dos resultados

Com base nos dados recolhidos, é possível verificar que é na dimensão dos comportamentos dirigidos à atividade que se regista a maioria dos comportamentos inapropriados, num total de 62,62%. Esta dimensão é igualmente mais afetada nas modalidades individualmente: no Andebol, com 34,34% do total das ocorrências e 28,28% na Ginástica de solo (Figura 1A). Note-se, no entanto, que ao contrário do Andebol, a Ginástica apresenta outra dimensão igualmente valorizável, nomeadamente as conversas intempestivas, com 21,21% de ocorrências (Figura 1A). Pelo contrário, a dimensão Alunos dispensados é a que apresenta menor número de comportamentos inapropriados, com uma ocorrência apenas no Andebol e sem ocorrências na Ginástica, a par da dimensão comportamentos dirigidos ao professor, também sem ocorrências na Ginástica e apenas duas ocorrências no Andebol (Figura 1B).

A



B

Nº Total ocorrências

		Comp. dirigidos à atividade	Alunos dispensados	Comp. Dirigidos ao prof.	Comp. Dirigidos aos colegas	Conversas Intempestivas
Modalidade	Andebol	34	1	2	6	5
	Ginástica	28	0	0	2	21

Figura 3. Comportamentos inapropriados na modalidade de Andebol e Ginástica. (A) Representação gráfica do número e percentagem de comportamentos inapropriados por modalidade nas diferentes dimensões do comportamento. **(B)** Número total de ocorrências em cada modalidade nas diferentes dimensões do comportamento.

O número médio de comportamentos inapropriados, por aluno, no Andebol (1,79) é superior ao verificado na Ginástica (1,25) (Dados suplementares tabela 2). No entanto, este valor pode estar inflacionado e não corresponder ao valor real, uma vez que o mesmo sujeito pode ter várias ocorrências nas diferentes categorias (valor de apenas um aluno: Andebol máximo de 14 comportamentos inapropriados), sendo que a maioria dos sujeitos não apresenta nenhuma ocorrência.

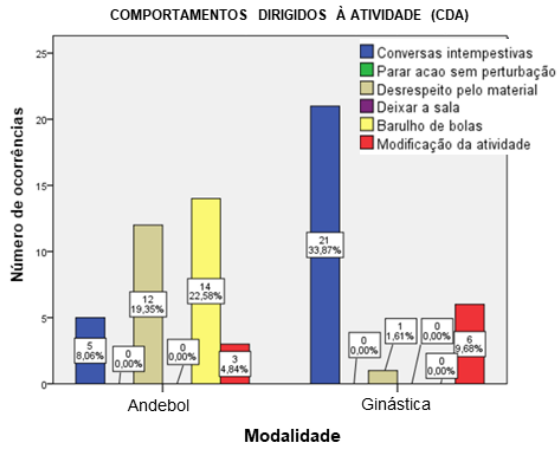
Ao analisarmos cada dimensão individualmente, verificamos que na dimensão com mais ocorrências – comportamentos dirigidos à atividade –, apesar de ser a que apresenta a maior taxa de ocorrências nas quatro dimensões, o perfil de ocorrências é substancialmente diferente entre as duas modalidades. Relativamente à modalidade de Ginástica, na qual se aplicou o MID, as conversas intempestivas são o tipo de comportamento inapropriado mais observado. No caso do Andebol, onde se empregou o modelo *TGfU*, o desrespeito pelo material e o barulho de bolas, são

os comportamentos inapropriados mais verificados (Figura 2A e Dados suplementares Figura A).

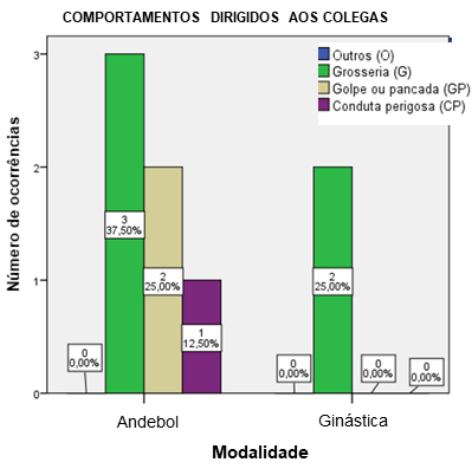
Quando atentamos aos comportamentos dirigidos aos colegas, o Andebol regista maior número de ocorrências nos comportamentos inapropriados do tipo golpe/pancada e conduta perigosa, inexistentes na modalidade de Ginástica (Figura 2C).

Os comportamentos inapropriados para as dimensões de alunos dispensados e comportamentos dirigidos ao professor têm uma expressão muito reduzida, verificando-se apenas na modalidade de Andebol (Figura 2B e 2D, respetivamente).

A



C



B

ALUNOS DISPENSADOS

Nº total de comportamentos inapropriados por categoria

	Modalidade	
	Andebol	Ginástica
Conversas intempestivas (C)	0	0
Deixar a sala (DS)	0	0
Perturbação diversa (PD)	1	0

D

COMPORTAMENTO DIRIGIDO AO PROFESSOR

Nº total de comportamentos inapropriados por categoria

	Modalidade	
	Andebol	Ginástica
Recusa obediência (R)	1	0
Grosseria (G)	1	0
Outros (O)	0	0

Figura 4. Comportamentos inapropriados nas diferentes dimensões do comportamento. (A) Representação gráfica dos comportamentos inapropriados dirigidos à atividade por subtipo nas duas modalidades. **(B)** Representação gráfica dos comportamentos inapropriados dirigidos aos colegas por subtipo nas duas modalidades. **(C)** Número de comportamentos inapropriados dos alunos dispensados por subtipo nas duas modalidades. **(D)** Número de comportamentos inapropriados dirigidos ao professor por subtipo nas duas modalidades.

Sendo o objetivo deste estudo determinar se o modelo de ensino influencia, ou pode moldar o comportamento dos alunos na sala de aula, procedeu-se à comparação dos comportamentos inapropriados nas diferentes modalidades,

Andebol e Ginástica de solo que, conforme mencionado, foram lecionadas recorrendo a dois modelos de ensino distintos: o *TGfU* e o MID, respetivamente.

4.3.1.8. Discussão e Conclusão

Com o intuito de promover e aumentar a harmonia na sala de aula e uma mais proveitosa prática desportiva nas escolas, este estudo visou esclarecer a contribuição do modelo de ensino no comportamento dos alunos, sendo este comportamento dividido em quatro dimensões fundamentais, nomeadamente: comportamento dirigido à atividade, comportamento dirigido ao professor, comportamento dirigido aos colegas e comportamento dos alunos dispensados.

Apesar deste estudo apontar para uma inexistente correlação entre o modelo de ensino e o comportamento dos alunos, devemos salientar que a amostragem e o tempo de aplicação do estudo foram escassos, influenciando o resultado obtido no teste estatístico. É possível que o aumento da amostra conduzisse à normalização dos resultados e ao uso de testes paramétricos que, sendo mais sensíveis que os testes não paramétricos, poderiam detetar diferenças entre os grupos, ignoradas neste estudo.

Um dos resultados relevantes deste estudo, foi o facto da maior parte dos comportamentos inapropriados serem comportamentos dirigidos à atividade (63,63%), independentemente do tipo de ensino. Com o modelo de ensino *TGfU,* obteve-se 34,34% de comportamentos inapropriados e 28,28%, quando optámos pelo MID (Figura 1A).

No entanto, se analisarmos esta dimensão isoladamente, verificamos que na Ginástica, onde se aplicou o MID, os comportamentos inapropriados observados são do tipo conversas intempestivas. Já no Andebol, onde foi aplicado o modelo de *TGfU,* a maioria dos comportamentos são de desrespeito pelo material e barulho de bolas (Figura 2A e Dados suplementares Figura 1). Ou seja, apesar do número de ocorrências ser o mesmo em cada modelo de ensino, o tipo de comportamento despoletado é diferente, evidenciando de forma indireta uma alteração de comportamento, dependendo do modelo de ensino.

É ainda de salientar que, durante a prática do método *TGfU*, houve ocorrências de golpe/pancada e conduta perigosa, facto que não aconteceu aquando do uso do MID, na Ginástica. Ainda que sem validade estatística, é possível que estes resultados se devam à aparente superior disponibilidade física dos alunos, quando instruídos com recurso ao *TGfU*. Algo que se refletirá também em comportamentos inapropriados para com os colegas.

Neste estudo, podemos excluir o fator “personalidade do indivíduo”, uma vez que os mesmos alunos foram alvo de ambos os modelos de ensino, nas duas modalidades em causa.

4.3.1.9. Limitações do Estudo

Como principais limitações do estudo, podemos apontar o consentimento informado dos participantes. Uma vez que os alunos tinham conhecimento que o estudo era sobre o seu próprio comportamento, seria provável que essa informação influenciasse os resultados. Como referido anteriormente, a dimensão da amostra e o tempo de implementação do estudo também são uma grande limitação, acrescida da baixa assiduidade, falta de empenho e desistências dos alunos. Estas causas devem-se ao projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, no qual a turma esteve inserida durante três meses e cujo término aconteceu a meio do mês de fevereiro.

De forma a melhorar este estudo, deveríamos ter optado por aplicar o *TGfU* e o MID à mesma modalidade, ou pelo menos a duas modalidades coletivas. Optando por aplicar os dois modelos a uma mesma modalidade, deveríamos distribuir aleatoriamente os alunos em dois grupos, lecionando cada grupo com um modelo. Posteriormente, dar-se-ia a inversão dos modelos de ensino, mantendo o estudo de medidas repetidas e intrasujeito, fazendo assim o *counterbalance.*

Outra melhoria prende-se com a calendarização da experiência. Este estudo foi levado a cabo durante o segundo período letivo, havendo por isso uma interação prévia dos alunos com o investigador, o que em condições ideais não deveria acontecer.

4.3.1.10. Referências Bibliográficas

Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.

Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es).* Évora: C. Caixeiro. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Évora.

Carvalho, S. (2013). Indisciplina na escola: compreender para prevenir - um estudo com alunos do 7º e 9º anos de Cabo Verde. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Graça, A. & Mesquita, I (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) Pedagogia do Desporto, 131-163. Lisboa: Edição FMH.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar, p. 9-44. Porto: FADEUP.

Mesquita, I. & Graça, A. (2011). *Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto*. In Rosado, A. ; Mesquita, I. (Eds). Pedagogia do Desporto, p. 39-68. Lisboa: Edições FMH – UTL.

Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física – Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Consult. 25 jul 2017, disponível em http://www.ipv.pt/temaseresumos/esev5.pdf .

Sarmento, P. (1993). Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física. (2.ª ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina

Veiga, F. H. (2007). Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais. 3ª Edição. Coimbra: Almedina.

Webb, P., Pearson, P., & Mckeen, K. (2006). A model for professional development of teaching games for understanding for teachers in New South Wales, Australia. Comunicação apresentada em Teaching Games for Understanding in the Asia-Pacific Region. Paper presented at the 3rd Teaching Games for Understanding International Conference, Hong Kong, December,2005.

4.3.1.11. Dados Suplementares

Tabela 1 – Tabela de preenchimento por aula

Pedagogia do desporto - FMH/UTL

Ficha de registo de comportamento inapropriados

Ano: Turma: Atividade: ___

Dimensão	Categorias	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Comportamento dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)																								
	Parar a ação sem perturbação (P)																								
	Desrespeito pelo material (D)																								
	Deixar a sala (DS)																								
	Barulho de bolas (B)																								
	Modificação da atividade (M)																								
Alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																								
	Deixar a sala (DS)																								
	Perturbação diversa (PD)																								
Comportamentos dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)																								
	Grosseria (G)																								
	Outros: (O)																								
Comportamentos dirigidos aos colegas	Grosseria (G)																								
	Golpe ou pancada (GP)																								
	Conduta perigosa (CP)																								
	Outros: (O)																								

Tabela 2 – Estatísticas descritivas relativas ao número total de comportamentos inapropriados nas duas modalidades

Descritivos

			Estatística	Erro Padrão
Total (Andebol)	**Média**		**1,79**	,678
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,39	
		Limite superior	3,19	
	5% da média aparada		1,27	
	Mediana		,00	
	Variância		11,042	
	Desvio Padrão		3,323	
	Mínimo		**0**	
	Máximo		**14**	
	Intervalo		14	
	Intervalo interquartil		3	
	Assimetria		2,596	,472
	Curtose		7,648	,918
Total (Ginástica)	Média		1,25	,357
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,51	
		Limite superior	1,99	
	5% da média aparada		1,11	
	Mediana		,50	
	Variância		3,065	
	Desvio Padrão		1,751	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Intervalo		5	
	Intervalo interquartil		2	
	Assimetria		1,279	,472
	Curtose		,151	,918

Tabela 3 – Estatísticas descritivas relativas ao número total de comportamentos inapropriados por categoria nas duas modalidades

Descritivos[a,b]

	Modalidade			Estatística	Erro Padrão
Comp. dirigidos à actividade	Andebol	**Média**		**1,42**	,548
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,28	
			Limite superior	2,55	
		5% da média aparada		1,04	
		Mediana		,00	
		Variância		7,210	
		Desvio Padrão		2,685	
		Mínimo		**0**	
		Máximo		**10**	
		Intervalo		10	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		2,232	,472
		Curtose		4,674	,918
	Ginástica	Média		1,17	,344
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,45	
			Limite superior	1,88	
		5% da média aparada		1,03	
		Mediana		,00	
		Variância		2,841	
		Desvio Padrão		1,685	
		Mínimo		0	
		Máximo		5	
		Intervalo		5	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		1,260	,472
		Curtose		,052	,918

(Continua)

Alunos dispensados	Andebol	Média		,04	,042
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	-,04	
			Limite superior	,13	
		5% da média aparada		,00	
		Mediana		,00	
		Variância		,042	
		Desvio Padrão		,204	
		Mínimo		0	
		Máximo		1	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		0	
		Assimetria		4,899	,472
		Curtose		24,000	,918
Comp. direção prof.	Andebol	Média		,08	,083
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	-,09	
			Limite superior	,26	
		5% da média aparada		,00	
		Mediana		,00	
		Variância		,167	
		Desvio Padrão		,408	
		Mínimo		0	
		Máximo		2	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		0	
		Assimetria		4,899	,472
		Curtose		24,000	,918

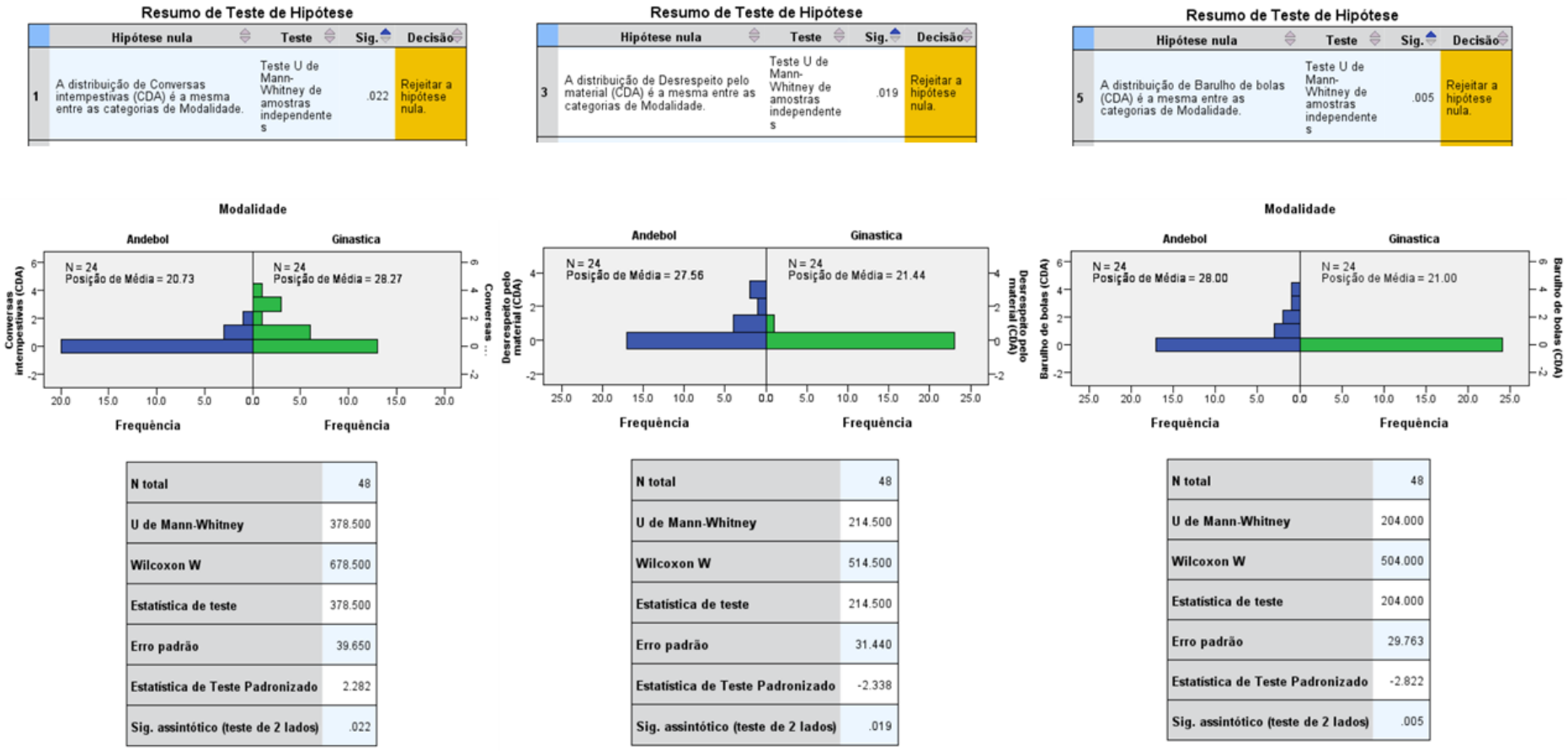
Comp. direção colegas	Andebol	Média		,25	,150
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	-,06	
			Limite superior	,56	
		5% da média aparada		,12	
		Mediana		,00	
		Variância		,543	
		Desvio Padrão		,737	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	
		Intervalo		3	
		Intervalo interquartil		0	
		Assimetria		3,108	,472
		Curtose		9,367	,918
	Ginástica	Média		,08	,058
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	-,04	
			Limite superior	,20	
		5% da média aparada		,04	
		Mediana		,00	
		Variância		,080	
		Desvio Padrão		,282	
		Mínimo		0	
		Máximo		1	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		0	
		Assimetria		3,220	,472
		Curtose		9,124	,918

Conversas Intempestivas	Andebol	Média	,2083	,10389
		95% Intervalo de Confiança para Média — Limite inferior	-,0066	
		95% Intervalo de Confiança para Média — Limite superior	,4233	
		5% da média aparada	,1296	
		Mediana	,0000	
		Variância	,259	
		Desvio Padrão	,50898	
		Mínimo	,00	
		Máximo	2,00	
		Intervalo	2,00	
		Intervalo interquartil	,00	
		Assimetria	2,539	,472
		Curtose	6,258	,918
	Ginástica	Média	,8750	,25045
		95% Intervalo de Confiança para Média — Limite inferior	,3569	
		95% Intervalo de Confiança para Média — Limite superior	1,3931	
		5% da média aparada	,7593	
		Mediana	,0000	
		Variância	1,505	
		Desvio Padrão	1,22696	
		Mínimo	,00	
		Máximo	4,00	
		Intervalo	4,00	
		Intervalo interquartil	1,00	
		Assimetria	1,336	,472
		Curtose	,695	,918

a. Alunos dispensados é constante quando Modalidade = Ginástica. Foi omitida.

b. Comp. Dirigidos ao prof. é constante quando Modalidade = Ginástica. Foi omitida.

Figura A – Testes de Hipótese não paramétricos com respetivas distribuições de ranks e estatísticas de teste.



5. Conclusão e Perspetivas para o futuro

5. Conclusão e Perspetivas para o futuro

O Agrupamento de Escolas do Cerco proporcionou-me um estágio de excelência, com condições fora do normal. Seguir a via ensino nunca foi o que sonhei para o meu futuro profissional, mas sempre quis estagiar numa escola problemática, que me desafiasse e mostrasse uma realidade diferente da que eu estou habituada. Escolhi estagiar nesta escola e voltaria a fazê-lo vezes sem conta. Estou agradecida por esta escola me ter facultado tanto e, principalmente, por ter contribuído para que eu me tornasse numa pessoa melhor. Estou grata por tudo o que passei e conquistei desde o primeiro até ao último dia de aulas. Hoje, sinto-me uma pessoa mais humana. Efetivamente, o estágio permitiu-me ver e viver a realidade da escola, dos alunos, bem como percecionar as diferenças existentes nos diferentes contextos culturais em que a escola se insere. Aprendi muito neste ano letivo; desta experiência levo uma grande bagagem, com a consciência que ainda tenho muito para evoluir, pois a formação e a aprendizagem são e serão constantes.

Ao longo do ano letivo, apercebi-me de como é fundamental a relação que se estabelece entre o professor e o aluno, durante o processo ensino-aprendizagem. Sem dúvida que isso é essencial para a construção de um bom clima de aula e respeito mútuo pelo empenho, trabalho e dedicação de ambas as partes. Nada foi mais gratificante do que ter conquistado o coração dos meus alunos, os ditos problemáticos e de todos os outros que me acompanharam neste ano letivo.

Saio feliz por ter percebido que existem lugares que demonstram que a docência não passa apenas por ‘chapar’ a matéria e seguir um currículo. A docência é mais do que ensinar um gesto técnico ou lecionar uma modalidade completa. Claro que isso é importante, mas não tem tanto valor para um professor, como conseguir que os ditos alunos problemáticos se tornem nas pessoas mais amorosas e carinhosas e que, acima de tudo, o respeitem. Saber que vou ser recordada, não pela matéria que lecionei, mas pelo significado que tive para os alunos naquele ano, por nunca ter desistido de nenhum deles e por ter sempre vontade de procurar estratégias para cativar todos e cada um a fazer a aula. Sinto-me satisfeita por ter sempre a preocupação de transmitir valores e trabalhar a relação humana com os meus alunos. Procurei motivá-los sempre, para que entendessem que eles conseguiriam fazer tudo, se se esforçassem. Mostrava-lhes também que, mesmo que não conseguissem, eu estava lá para os ajudar a ultrapassar as suas

dificuldades, assim como para enaltecer as potencialidades de quem tinha mais facilidades.

A minha turma residente mostrou-me outros contextos de vida e tornou-me uma pessoa mais completa. Levo cada aluno no meu coração. Aprendi que nunca devemos desistir de nada, que devemos lutar e procurar todos os caminhos possíveis para obter o sucesso. Quando não foi possível, não baixei os braços e quando me parecia que não aguentava mais, eram os alunos que lá estavam para me levantar.

Este ano, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos acumulados ao longo da formação académica, sendo o EP um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aquisição de algumas capacidades adquiridas anteriormente. O núcleo de estágio, juntamente com as duas professoras orientadoras (PC e PO), foram cruciais neste percurso, pois eram as pessoas com quem discutia e refletia sobre os problemas e de como os resolver, à medida que iam surgindo no contexto pedagógico. Desta forma, conseguíamos ter uma ideia clara do que devíamos colocar em prática nas nossas aulas.

A PC Dárida Castro, foi a pessoa mais importante neste processo, porque esteve sempre presente em todo este caminho e nunca me deixou desistir. Acreditou em mim, em todos os momentos, e sempre me motivou para que fosse cada dia melhor. Por todas as conversas, momentos de partilha, por ser uma pessoa muito querida, ao mesmo tempo que se mantinha exigente e por me ter ensinado tanto.

A reflexão, depois de cada aula, tornou-se na ferramenta mais importante neste percurso. Através do processo reflexivo, tinha oportunidade de reconhecer os meus erros, antes mesmo de me alertarem para os mesmos, questionando-me acerca das estratégias implementadas na aula; se estavam a funcionar, ou se deveria ir por outro caminho. Acredito que esta foi uma das tarefas mais importantes para o meu desenvolvimento e evolução enquanto estudante-estagiária. Observava-me num debate constante comigo mesma, tentando encontrar soluções para obter o sucesso e, quando não conseguia, discutia com os meus colegas de estágio e com a PC, quer nas reuniões organizadas todas as semanas, quer fora das mesmas.

Como é óbvio, as restantes tarefas foram extremamente relevantes, nomeadamente, o planeamento, que se revelou da maior importância para o desenvolvimento de todas as atividades, representando a organização e

esquematização de todo o processo. De facto, o planeamento é primordial para uma boa preparação e estruturação da aula e, se bem realizado, conduz e contribui para a qualidade do processo de ensino.

Foi um caminho longo. Agora que olho para trás, vejo que passou muito rápido. Não obstante, o seu valor é incalculável e concedeu-me uma experiência que será de grande valia para os próximos capítulos da minha vida.

Concluo este capítulo com uma vírgula e não com um ponto final, porque o sentimento de dever cumprido é enorme e a nostalgia de querer voltar também. No entanto, para já vejo-me a continuar na área do treino, pois esse é o meu verdadeiro sonho a nível profissional. O estágio no âmbito do ensino foi importante, na medida em que me permitiu ganhar mais conhecimentos a nível pedagógico e de relacionamento com os alunos, sendo certo que tal me terá concedido mais competências e valências para o meu futuro, enquanto treinadora de crianças e jovens.

6. Referências Bibliográficas

6. Referências Bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar.* Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.

Bento, J. O. (1987). *Desporto "matéria" de ensino*. Lisboa: Caminho.

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

Cunha, A. C. (2007). A Educação Física em Portugal. Os Desafios na Formação de Professores. Porto: Coleção Jardim do Tabaco.

Elias, F. (2008). A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de Professores* (2ª Ed). Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.

Estriga, L., & Moreira, I. (2014). O ensino do andebol na escola: Ensinar e aprender.Porto: Editora FADEUP.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula.* Coimbra: Livraria Almedina.

Marcon, D. (2013). *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Brasil: EDUCS.

Mesquita, I & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) Pedagogia do Desporto, p.39-65. Lisboa: Edição FMH.

Nadal, B. G. (2008). *Cultura escolar: um olhar sobre vida na escola. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo*: PUC-SP.

Nadal, B. (2011). A escola como instituição: primeiras aproximações. [Versão Eletrónica]. *Olhar de Professor*, vol. 14, núm. 1, pp. 139-150, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Brasil.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco 2016 – 2017, Consult. 4 de Novembro de 2016, disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Cerco_R.pdf

Rosado, A. e Mesquita, I, (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução.* In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) Pedagogia do Desporto, 69-122. Lisboa: Edições FMH-UTL.

Santos, J. (2009). Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as perceções dos praticantes e respetivos encarregados de educação. Funchal: J. Santos. Dissertação apresentada tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto.

Sarmento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de Apoio -.(sd) Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afetividade na educação da adolescência.* Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

Silva, M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2007). O Diretor de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma – Consenso ou Conflito? Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação.

Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão do Processo da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante. Estagiário de Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Vickers, J. (1989). Instructional Design for Teaching Physical Activities. Human Kinetics Books, Champaign, III.

7. Anexos

7. Anexos

Anexo 1: Ficha de Avaliação Diagnóstica

		Técnica Individual					Tática		
		Ofensiva			Defensiva		Ofensiva		Defensiva
	NÚMERO	Passe de ombro	Receção	Remate	Posição Base	Deslocamentos	Passe e vai	Penetrações sucessivas	Marcação Individual
	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
	9								
	10								
	11								
	12								
	13								
	14								
	15								
	16								
	17								
	18								
	19								
	20								

Anexo 2: Exemplo de uma unidade didática

Unidade Didática de Andebol

			Sessão	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16
			Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos											
Habilidades Motoras	Técnica/ Tática	Manutenção da posse de bola	Passe/Receção	AD	I/E	E	E	E	E/C		AS
			Drible		I/E	E	E	E	E/C		
		Identificação e exploração de oportunidades de finalização	Remate em suspensão		I/E	E	E	E	E	E/C	
			Finta de desmarcação			I/E	E	E	E	E/C	
			2x1			I/E	E	E	E	E/C	
			3x2					I/E	E	E/C	
		Cooperação Ofensiva	Criação de linhas de passe (Desmarcação)				I/E	E	E	E/C	
		Introdução do princípio da responsabilidade defensiva individual	1x1				I/E	E	E	E/C	
			Marcação individual		I/E	E	E	E	E	E/C	
		Meios táticos de grupo	Penetrações sucessivas						I/E	E/C	
			Passe e vai					I/E	E	E/C	
	Forma básica de jogo		5x5		I/E	E	E	E	E	E/C	
Fisiologia do treino e condição física	Capacidades coordenativas		Destreza	√	√	√	√	√	√	√	√
			Diferenciação cinestésica	√	√	√	√	√	√	√	√
			Capacidade de reação	√	√	√	√	√	√	√	√
	Capacidades condicionais		Força	√	√	√	√	√	√	√	√
			Resistência aeróbia	√	√	√	√	√	√	√	√
			Velocidade	√	√	√	√	√	√	√	√
Cultura desportiva	História			√	√	√	√	√	√	√	√
	Regulamento			√	√	√	√	√	√	√	√
	Caracterização da modalidade			√	√	√	√	√	√	√	√
Conceitos psicossociais	Cooperação/entreajuda			√	√	√	√	√	√	√	√
	Responsabilidade			√	√	√	√	√	√	√	√
	Fair-play			√	√	√	√	√	√	√	√
	Autonomia			√	√	√	√	√	√	√	√
	Disciplina			√	√	√	√	√	√	√	√

Justificação da Unidade Didática:

A presente unidade didática teve como principal objetivo a aprendizagem de alguns aspetos relacionados com a técnica e tática do Andebol, bem como a aquisição de habilidades, capacidades e conhecimentos da mesma, por parte de todos os alunos do 10º B, contribuindo para a formação integral dos alunos. Os conteúdos propostos vão sendo alcançados gradualmente, ao longo do processo de ensino e, com base nisto, fiz a divisão dos conteúdos de forma equitativa pelas aulas propostas para a modalidade de Andebol.

Segundo Bento (2003), as unidades didáticas são partes integrantes tanto do programa de uma disciplina, como do processo pedagógico e exibem etapas claras e distintas relacionadas com o ensino e a aprendizagem. É uma parte essencial, onde se encontra todo o trabalho do professor.

Como podemos verificar na presente unidade didática, esta é composta por oito aulas de 90 minutos cada, sendo uma aula para a Avaliação Diagnóstica e outra para a Avaliação Sumativa. Restam-me seis aulas para a lecionação da modalidade de Andebol.

Partindo agora para a unidade didática especificamente, a primeira aula terá como objetivo a avaliação diagnóstica. Através desta avaliação, conseguirei obter algumas informações acerca do desempenho dos alunos, bem como dificuldades que estão relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Desta forma, a avaliação diagnóstica realizar-se-á em contexto de jogo 5x5. Contudo, como os alunos são demasiados, alguns elementos tiveram de permanecer de fora, acatando as funções de árbitros e marcadores. Com isto, fui percebendo qual o conhecimento dos alunos acerca das regras da modalidade.

A partir da segunda aula começarei a introduzir os conteúdos que considerei apropriados, com base no nível de desempenho dos alunos. Deste modo, os conteúdos que decidi abordar, relativamente às habilidades técnicas, são: passe de ombro, passe picado, receção, remate em suspensão, drible de progressão, posição base defensiva e finta. Relativamente às habilidades táticas ofensivas são: passe e vai, penetrações sucessivas, cruzamentos, criação de linhas de passe, 2x1, 3x2 e para a habilidade tática defensiva escolhi a marcação individual e o 1x1. A forma básica de jogo será o 5x5.

Após a avaliação diagnóstica fiquei a conhecer o nível e verifiquei que tenho dois níveis dentro da turma, ou seja, um grupo de alunos que realizará os exercícios propostos mais facilmente e outro grupo que terá mais dificuldades. O meu objetivo é conseguir proporcionar aos dois grupos momentos de aprendizagem. Deste modo, para o desenvolvimento da aula criarei grupos de trabalho onde juntarei os alunos pelo nível em que se encontram. Apesar de todos os alunos realizarem os mesmos exercícios, os alunos que se encontram no nível mais avançado irão ver o seu exercício com maior grau de complexidade.

Os meus alunos encontram-se no segundo nível de jogo ("*da organização rudimentar à diferenciação do espaço"*). Estriga e Moreira (2014) caraterizam este nível como sendo uma situação de jogo 5x5 em campo reduzido, onde a ocupação de espaço de jogo é mais racional, tanto em largura como em profundidade. Referem, ainda, que nesta etapa pretende-se dar continuidade e consolidar as noções táticas básicas e desenvolver os recursos técnicos fundamentais.

Os conteúdos mais complexos, nomeadamente os meios táticos de grupo, serão abordados mais para o final da unidade didática. A forma como todos estes conteúdos foram distribuídos, passa pelo aumento gradual do grau de complexidade dos conteúdos, começando pelos conteúdos mais simples e ir aumentando progressivamente até aos conteúdos com maior complexidade. Com isto, o meu principal objetivo é proporcionar a todos os alunos momentos de aprendizagem dinâmicos e divertidos, de modo a tornar as aulas mais cativantes, em que os alunos entrem com vontade de aprender cada vez mais e de participar voluntariamente, em vez de irem para aulas fazer os exercícios apenas por fazer.

Estriga e Moreira (2014) caraterizam o Andebol como sendo um jogo de invasão e de contacto. Pelo tanto, um comportamento coletivo coerente é indispensável para, entre outros, se manter a posse de bola ou recuperá-la, progredir no terreno e marcar golo.

Ao observarmos a unidade didática, percebemos que existem conteúdos que irão ser consolidados no decorrer das aulas destinadas à modalidade de Andebol O que significa que a atenção passa a recair sobre outros conteúdos, estando os conteúdos que já foram consolidados, presentes em diversos exercícios e mesmo no jogo.

Percebe-se, também, que o jogo estará presente em todas as aulas. De facto, a meu ver, é importante que os alunos experienciem o jogo, porque é neste que vão

encontrar problemas e têm de os solucionar. Estriga e Moreira (2015) referem que é em situação de jogo que o aluno experiencia, explora e tenta solucionar os problemas de jogo que, por sua vez, servem de base à definição de objetivos de aprendizagem e à tipologia das tarefas a abordar.

No que concerne à avaliação sumativa, esta realizar-se-á na oitava aula. Sendo último momento de avaliação, tem como objetivo avaliar as habilidades técnicas e tácticas. As técnicas a avaliar serão: passe/ receção, remate, drible, finta de desmarcação, 2x1, 3x2, criação de linhas de passe (desmarcação) e 1x1. As habilidades táticas a avaliar serão: os meios táticos de grupo (penetrações sucessivas, cruzamentos e passe e vai) a habilidade tática defensiva (marcação individual) e a forma básica de jogo o 5x5.

Segundo Graça, A. et al (2015), além de todos os aspetos referidos anteriormente, a avaliação sumativa deve considerar também a evolução dos alunos nos seguintes domínios: cognitivo, socioafetivo e motor, não esquecendo o seu desenvolvimento tanto como jogador, como árbitro.

É importante referir que a presente unidade didática poderá sofrer alterações se assim for necessário, tendo sempre em conta os comportamentos dos alunos e as suas necessidades.

Anexo 3: Exemplo de um plano de aula

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas do Cerco

Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

Ano: 10º	**Turma:** B	**Aula nº:** 75e76	**Data:** 23/02/2017	**Hora:** 15h25 às 16h50	**Duração:** 90' (75')	**Nº de Alunos:** 25

Sessão nº: 3e4 de 16 **Pavilhão:** G2;	**Unidade Didática:** Andebol **Espaço:** Pavilhão multiusos	**Função Didática:** Introdução/ Exercitação **Professor:** Bárbara Ferreira

Material:

OBJETIVOS:

- **Habilidades Motoras:** Desenvolver a manipulação de bola e identificação e exploração de oportunidades de finalização: exercitar passe e receção. Driblar fugindo ao defesa.
- **Cultura Desportiva:** Desenvolver o conhecimento dos alunos sobre as regras de andebol;
- **Condição física:** Desenvolver as capacidades coordenativas e condicionais;
- **Conceitos Psicossociais:** Cooperar com o professor e os colegas, espírito de grupo e fairplay.

P.A.		Objetivos Comportamentais	Conteúdo / Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas / Palavras-Chave
Inicial	10'	Ativar o sistema cardiovascular e articular	A turma está divida em grupos heterogéneos, onde todos os grupos correm durante um período de tempo preestabelecido pelo professor (3'). Após a passagem de um período de tempo (1´30/2') o professor apita dando uma referência aos alunos. O objetivo dos alunos é tentar parar quando acharem que chegou aos 3'.	✓ Não parem de correr ✓ Falem entre vocês ✓ Estejam atentos ao apito
Fundamental	20'	<u>Passe/ Receção:</u> passar e receber em movimento, marcando ponto nas balizas dispostas no campo;	**Jogo das multi-balizas:** os alunos jogam 4x4 e o objetivo é marcar ponto na baliza adversária, sendo que só é ponto quando colocarem a bola entre a mesma. Após marcarem ponto, continuam com a posse de bola até a perderem. Dois alunos encontram-se de fora e assumem a função de marcador de pontos.	✓ Passa a bola e recebe em movimento; ✓ O passe deve ser dirigido para o peito ✓ Quando receberes a bola amortece-a
	20'	<u>Remate:</u> realizar o remate direcionado para a zona que perdemos;	**Tiro certeiro:** Duas equipas dispostas à frente da baliza que estará sinalizada com arcos e cones, cujo o objetivo é tentar acertar com a bola nos objetos. Os arcos serão colocados nos ângulos superiores (3pontos), no centro dos postes (2pontos) e os cones estarão no chão, um ao lado de cada poste (1ponto).	✓ Realiza os apoios ✓ Cotovelo elevado ✓ Direciona o teu remate
	20'	<u>Drible:</u> driblar fugindo ao opositor direto.	**Teia da aranha:** É designado um jogador (aranha) que se deslocam, obrigatoriamente, na linha imaginária entre os sinalizadores (teia) e de bola na mão. Os restantes alunos divididos em trios colocam-se nas linhas laterais. Estes deslocam-se em drible e tentam atingir as linhas laterais sem serem tocados pela aranha, passando a bola ao colega. A equipa que obtiver mais pontos ganha.	✓ Bola ao lado do corpo ✓ Controla o movimento
Final	5'	Retorno à calma	**Análise geral da aula** Os alunos dispostos em U colocam questões e dúvidas;	✓ Estar atentos ✓ Ouvir o professor ✓ Ouvir os colegas

Anexo 4: Exemplo de uma reflexão de aula

Reflexão da aula nº 77 e 78 – Dia 23/02/2017

No dia 23 de fevereiro de 2017 a aula era destinada à modalidade de andebol.

Bem neste dia todos os alunos realizaram a aula, todas as alunas estavam de cabelo preso. Estavam todos empenhados nas tarefas propostas, até a minha aluna mais preguiçosa (Ana Cristina) estava concentrada nos exercícios e a realizá-los todos. A Ana Ismália que tem uma dificuldade extrema para prender o cabelo fez dois belos totós um de cada lado.

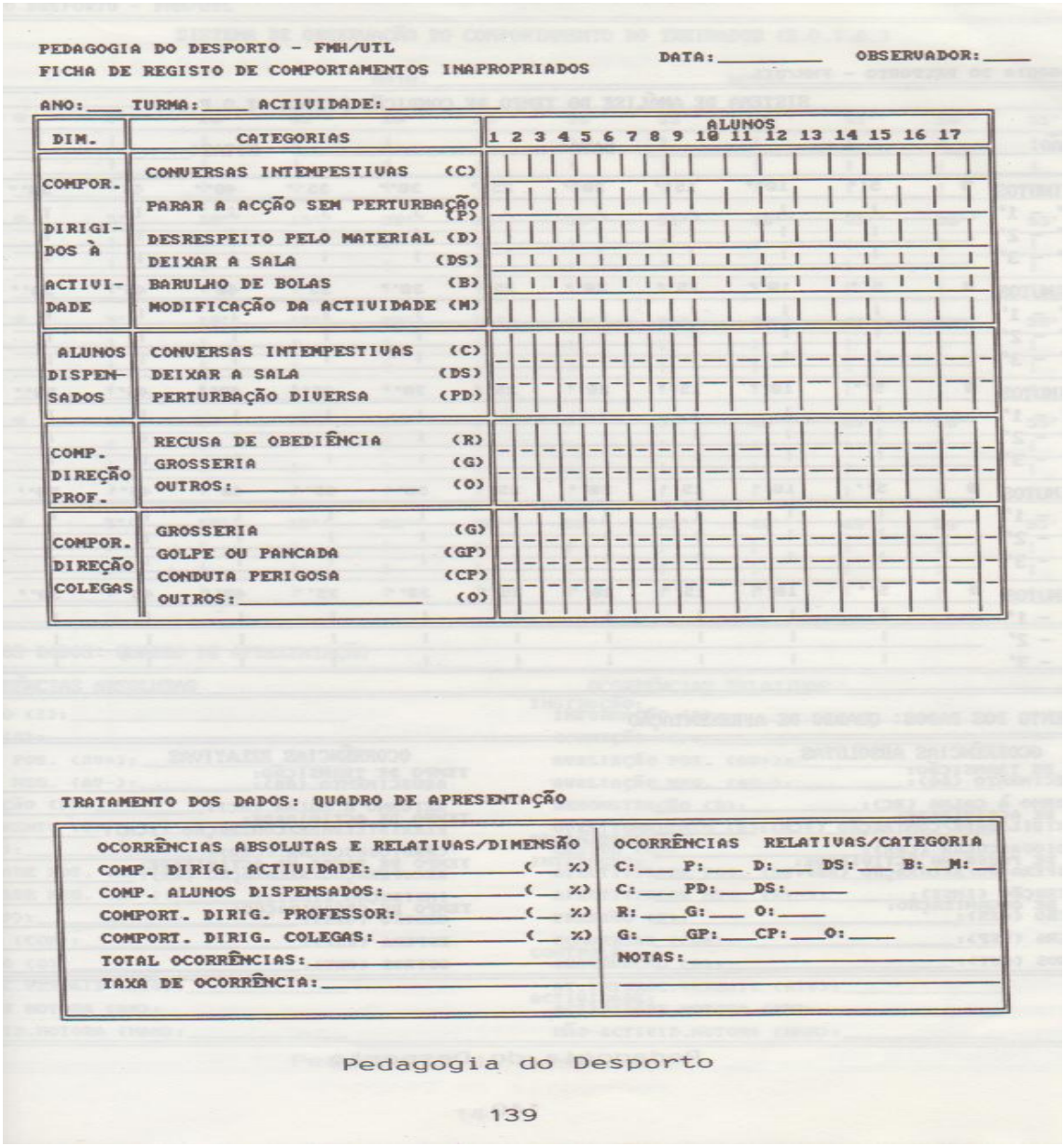
Sei que tive um processo complicado, no início não foi nada fácil tê-los comigo, mas agora sinto que a turma gosta de mim, respeita-me e acima de tudo fazem para que a aula corra bem e eles todos empenham-se para que isso aconteça. Não vou dizer que estão perfeitos, que não existem comportamentos fora da tarefa. Mas existe sem dúvida uma nova turma pelo menos na minha aula, e fico orgulhosa de mim porque foi aos poucos conquistando cada aluno e a turma em si, e sinto orgulho porque apesar de tudo eles reconhecem o meu esforço e o meu trabalho. Estamos a crescer como turma, e eu sinto-me parte integrante desta turma, diferencio-me enquanto professora, mas muitas vezes coloco-me enquanto aluna. E uma das estratégias que utilizei foi precisamente tentar apelar às necessidades de cada um e da turma e considero que foi isso que fez com que eu tivesse a minha turma comigo. E com trabalho e dedicação sei que me vou tornar mais competente e perceber quais as melhores estratégias a aplicar e como posso realizar uma aula consoante as necessidades e comportamentos dos meus alunos. Exige muito trabalho e dedicação sim, mas tem um gosto muito especial no final quando se vê resultados de vários meses de trabalho.

E quando a minha professora cooperante (Margarida Alves) me elogiou porque notou muitas diferenças da primeira aula assistida para a segunda, não posso esconder que fiquei muito feliz. Não só pela professora ter notado isso, mas também por eu ter conseguido com os meus alunos passar isso na aula assistida. É com muito gosto que começo a desenvolver o trabalho como professora de Educação Física, pois este papel não passa só por lecionar as modalidades e ir

embora, passa também por perceber os alunos, colocar-me na posição deles e perceber o que eu gostava enquanto aluna que a professora fizesse para eu ter vontade de ir a aula e não ficar no banco ou faltar à mesma.

Por fim, sinto que o meu trabalho começa a ter frutos e isso é muito positivo e motivador para continuar a trabalhar e tentar ser cada vez melhor.

Anexo 5: Ficha de registo de comportamentos inapropriados



PEDAGOGIA DO DESPORTO - FMH/UTL
FICHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTOS INAPROPRIADOS

DATA:_____ OBSERVADOR:____

ANO:___ TURMA:____ ACTIVIDADE:_____

DIM.	CATEGORIAS	ALUNOS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
COMPOR. DIRIGIDOS À ACTIVIDADE	CONVERSAS INTEMPESTIVAS (C)	
	PARAR A ACÇÃO SEM PERTURBAÇÃO (P)	
	DESRESPEITO PELO MATERIAL (D)	
	DEIXAR A SALA (DS)	
	BARULHO DE BOLAS (B)	
	MODIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE (M)	
ALUNOS DISPENSADOS	CONVERSAS INTEMPESTIVAS (C)	
	DEIXAR A SALA (DS)	
	PERTURBAÇÃO DIVERSA (PD)	
COMP. DIREÇÃO PROF.	RECUSA DE OBEDIÊNCIA (R)	
	GROSSERIA (G)	
	OUTROS:_____ (O)	
COMPOR. DIREÇÃO COLEGAS	GROSSERIA (G)	
	GOLPE OU PANCADA (GP)	
	CONDUTA PERIGOSA (CP)	
	OUTROS:_____ (O)	

TRATAMENTO DOS DADOS: QUADRO DE APRESENTAÇÃO

OCORRÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS/DIMENSÃO	OCORRÊNCIAS RELATIVAS/CATEGORIA
COMP. DIRIG. ACTIVIDADE:_____(__ %)	C:___ P:___ D:___ DS:___ B:__M:__
COMP. ALUNOS DISPENSADOS:_____(__ %)	C:___ PD:___DS:_____
COMPORT. DIRIG. PROFESSOR:_____(__ %)	R:____G:___ O:____
COMPORT. DIRIG. COLEGAS:_____(__ %)	G:____GP:___CP:___O:____
TOTAL OCORRÊNCIAS:_____	NOTAS:_____
TAXA DE OCORRÊNCIA:_____	_____

Pedagogia do Desporto

139

Anexo 6: Ficha de Inscrição do torneio de futsal

Torneio de Futsal 2017

Ficha de Inscrição

Nome da Equipa:

Capitão:	**Ano e Turma:**

NOTA: ***Nomes de equipa NÃO devem ser e/ou invocar qualquer tipo de insulto ou abusivo direta ou indiretamente.***

	Nome Completo	**n.º aluno**	**Data de Nascimento**
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Entrega até ao dia 29 de maio de 2017

Anexo 7: Exemplo de Quadro Competitivo do torneio de futsal

DIA	HORA DE INÍCIO	PAVILHÃO	JOGO	EQUIPAS	RESULTADOS
7 de Junho	14H30	G1	1ºJOGO	12ºA VS 12ºE	
	14H30	EXTERIOR/G2	2º JOGO	V3T8-1B VS V3T8-2	
	14H50	G1	3º JOGO	11ºD VS 10ºC	
	14H50	EXTERIOR/G2	4ºJOGO	10ºA VS 11ºF	
	15H10	G1	5º JOGO	12ºC VS VENCEDOR JOGO 1	
	15H10	EXTERIOR/G2	6º JOGO	VENC. JOGO 3 VS VENC. JOGO 4	
	15H30	G1	7º JOGO	VENC. JOGO 5 VS VENC. JOGO 2	
	16H00	G1	8º JOGO	FINAL: VENC. JOGO 7 VS VENC. JOGO 6	

Quadro Competitivo

