A concretização de um sonho de criança aos olhos de uma estudante estagiária

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Filipa Mota Fernandes

Porto, setembro 2018

Ficha de Catalogação

Fernandes, F. M. (2018) A concretização de um sonho de criança aos olhos de uma estudante estagiária. Relatório de Estágio Profissional. Porto: F. Fernandes
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; Educação Física, Aprendizagem, Reflexão, Fitschool

Dedicatória

Aos meus pais,

Por toda a paciência que sempre tiveram comigo…

Por todo o carinho e suporte que nunca me faltou…

Por acreditarem em mim e me ajudarem na conquista do meu sonho!

Ao meu irmão,

Por ser o melhor do mundo!

Aos meus avós,

Por serem os meus segundos pais…

Por toda a ajuda, dedicação e carinho…

À minha grande referência,

Por me ter ajudado a seguir esta área de estudos…

Agradecimentos

Aos meus pais, por acreditarem sempre em mim, por investirem na minha formação e por me apoiarem em todas as minhas decisões. Um gigante obrigada por todo o amor, carinho, dedicação, esforço e sacrifício que fizeram para que eu fosse quem sou hoje. Sem vocês, nada disto seria possível.

Ao meu irmão, por ser o maior chato, por me dar dores de cabeça, mas acima de tudo por ser quem é. Obrigada por acreditares em mim e por estares sempre presente em tudo para me apoiares.

Aos meus avós, Avó Helena, Avó Ana e Avô Mota, por toda a dedicação, preocupação e carinho que tem por mim. Obrigada por acreditarem nas minhas capacidades e por fazerem sempre tudo para me verem bem.

Á minha estrela guia, avô David, obrigada por me guiares todos os dias. Espero que estejas orgulhoso da pessoa em que me tornei.

Aos meus tios e padrinhos, Daniela, Pedro e Fernando, por se preocuparem comigo, por acreditarem em mim e por me fazerem sorrir. Obrigada por todo o carinho, por toda a disponibilidade em me aturar, pelos concelhos e experiências partilhadas.

Aos meus primos, Paz, David e Martim, obrigada por serem os meus príncipes. Obrigada por me encherem de alegria com os vossos sorrisos e por me darem força para ultrapassar os maiores obstáculos.

À FADEUP por me ter dado a oportunidade de me formar e lutar pelo meu sonho.

À Escola Secundária do Castêlo da Maia, pela oportunidade de me formar e por me fazer sentir em casa.

Aos Professores do meu concelho de turma por todas as conversas, partilhas, força e apoio que demonstraram ao longo do ano letivo.

Aos Professores de Educação Física, Alexandra Graveto, Ana Dantas, Bárbara

Ribeiro, Eduardo Lobato, Eduardo Quelhas, Eduardo Silva, Laura Pires, Manuel Almeida, Marta Ferreira, Hugo Represas e Silvina Pais, pelas experiências, partilhas e ensinamentos que me proporcionaram.

Aos funcionários, Dona Fernanda, Dona Simone, Dona Augusta, Dona Dorinda, Dona Rosa, Dona Carla, Senhor Fernando, pelo carinho, preocupação e apoio.

Um especial obrigado à Dona Sandra que sempre me ajudou, protegeu e aconselhou nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, por toda a paciência, apoio, preocupação, carinho, e

compreensão em todos os momentos. Um especial obrigada ao Luciano Rocha por me ter aturado e aconselhado quando só pensava em desistir.

Às minhas belas mais belas, Mariana Pereira e Ana Gomes, um obrigado para vocês não é suficiente. Todos os sorrisos, todas as lágrimas, todas as vezes que saímos á noite, todos os concelhos, todas as discussões foram fundamentais. Sem vocês, o meu sonho não se teria realizado. OBRIGADA!

Á minha afilhada, Beatriz Valongo, não tenho palavras para ti. Obrigada por todo o carinho, apoio, preocupação, dedicação e amizade que sempre tiveste por mim. Obrigada por teres estado sempre comigo.

Á minha querida Ana Rita, um obrigado especial por todas as palavras ditas no momento certo. Obrigada por acreditares em mim e me teres ajudado a ultrapassar todas as adversidades. Obrigada pela partilha do teu sorriso contagiante e por essa energia que te move e faz mais feliz do que nunca!

Á minha AEFADEUP e em seu nome todos os dirigentes que por ela passaram! Obrigada por todas as reuniões, por todo o tempo que me ocuparam e por me ajudarem a ser quem sou.

Á D. Tina, minha querida Tininha, um obrigado gigante por poder usufruir do seu abraço caloroso! Obrigada por todo o apoio, por todas as horas de conversa, por todos os concelhos, pela sua gigante amizade!

Ao meu núcleo de estágio, Rita Costa e Patrizia Leal, obrigada por este ano incrível! Foi uma honra para mim partilhar esta caminhada convosco. Todas as

lágrimas, todos os sorrisos, todas as reflexões, momentos de partilha, momentos de palhaçada que vivemos foram fundamentais! Obrigada por serem as melhores parceiras do mundo!

À Professora Doutora Paula Batista, obrigada pela sua entrega, disponibilidade, exemplo, conhecimento e profissionalismo. Mesmo longe esteve sempre por perto e, sem si, nada disto seria possível.

Ao Professor José Carlos Monteiro, pela forma como me acolheu, pela maneira peculiar como me ensinou, pelo exemplo que sempre foi, pela dedicação, exigência, amizade e acima de tudo por toda a aprendizagem que me proporcionou. Obrigada por ter tornado este ano, o melhor ano da minha vida! Obrigada por me ter ajudado a concretizar o meu sonho! Obrigada por me ajudar a ser feliz!

A todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte do meu percurso e contribuíram para a realização deste trabalho.

Índice

Dedicatória 2

Agradecimentos 1

Índice de figuras III

Índice de quadros V

Índice de anexos VII

Abreviaturas IX

Resumo XI

Abstract XIII

2. Enquadramento pessoal 3

2.1. Enquadramento biográfico 3

2.2. Expectativa *versus* realidade 7

3. Enquadramento da prática profissional 13

3.1. Enquadramento legal e institucional do estágio profissional 13

3.1.1. Entendimento do Estágio Profissional 15

3.1.2. A escola enquanto instituição educativa 16

3.2. Enquadramento funcional do Estágio Profissional 19

3.2.1. O lugar onde tudo aconteceu 19

3.2.2. A Educação Física na Escola 23

3.2.3. O núcleo de estágio…Os meus grandes alicerces! 25

3.2.4. O professor cooperante e a professora orientadora 26

3.2.5. As turmas 27

4. Conceções sobre o Ensino 31

4.1. O conhecimento para o ensino 33

5. Realização da Prática Profissional 37

5.1. As primeiras dificuldades, sentimentos, frustrações 37

5.2. Lidar com o erro e o insucesso no ato de ensinar 39

5.3. O Processo de Planeamento 41

5.3.1. Plano anual de turma, o nível Macro 42

5.3.2. Unidade temática ou didática, o nível meso 45

5.3.3. Plano de aula, nível micro 49

5.4. A Relação pedagógica professor-aluno 50

5.5. Os ambientes de aprendizagem 53

5.6. As mudanças na instrução para otimizar a aprendizagem 55

5.7. Estratégias utilizadas na promoção da aprendizagem 57

5.8. Responsabilização e Autorregulação dos alunos 60

5.9. Modelos de Ensino 62

5.10. Como avaliar? Processo difícil para os alunos e também para os professores 65

5.11. A importância da reflexão e da observação 70

5.12. Implementação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física: estudo em alunos do ensino secundário 73

Resumo 73

5.12.1. Introdução 76

5.12.2. Objetivos 82

5.12.3. Metodologia 83

5.12.4. Apresentação e discussão dos resultados 91

5.12.5. Conclusões 99

5.12.6. Referências bibliográficas 101

6. Ser professor não se resume a expor matéria de ensino 103

7. Conclusões e perspetivas para o futuro 111

8. Referências Bibliográficas 113

Anexos CXIX

Índice de figuras

Figura 1 – Planificação do 1º período 43

Figura 2 e 3 – Trabalho com alunos autistas 109

Índice de quadros

Quadro 1. Número de alunos por ciclo de ensino 22

Quadro 2. Estações que constituem a Bateria de Testes *FitSchool* 84

Quadro 3. Teste em Circuito 85

Quadro 4. Calendarização das avaliações e dos programas de treino das três turmas 87

Quadro 5. Circuito de treino número 1 88

Quadro 6. Circuito de treino número 2 89

Quadro 7. Estação do conhecimento 90

Quadro 8. Resultados dos testes da Bateria de Testes FitSchool nos 4 momentos de aplicação – média, desvio padrão e nível de significância 91

Quadro 9. Resultados dos testes da Bateria de Testes FitSchool nos 4 momentos de aplicação dos praticantes e não praticantes de atividade desportiva extracurricular – média, desvio padrão e nível de significância 93

Quadro 10. Apresentação dos dados da bateria de Testes *Fitschool* nos quatro momentos de avaliação da turma residente 95

Quadro 11. Classificações obtidas no teste final sobre o conhecimento 97

Quadro 12. Média Global dos alunos por cada questão do teste 98

Quadro 13. Classificações obtidas no teste final sobre o conhecimento da turma A Média dos alunos da turma A por cada questão do teste 98

Quadro 14. Média dos alunos da turma A por cada questão do teste 99

Quadro 15. Atividades desenvolvidas ao longo do ano de estágio 103

Índice de anexos

Anexo 1 – Plano anual de turma (PAT) CXIX

Anexo 2 – Exemplo de Unidade didática CXXI

Anexo 3 – Estrutura do Plano de aula CXXII

Anexo 4 – Consentimento informado entregue aos alunos CXXIII

Anexo 5 – Teste diagnóstico utilizado na avaliação do conhecimento CXXIV

Anexo 6 – Ficha formativa final utilizada na avaliação do conhecimento CXXVI

Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

PA – Plano de Aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

Resumo

O presente documento, intitulado de relatório de estágio profissional, retrata o estágio profissional de uma estudante estagiária (a autora). Este decorreu numa escola secundária do concelho da Maia, num núcleo de estágio composto por três estudantes estagiárias e dois orientadores, professor cooperante e professor orientador. A construção deste relatório é o resultado de uma reflexão das aprendizagens, dificuldades, sentimentos e experiências que foram vividas num contexto real de ensino, com alunos reais e problemas reais da prática. Este documento encontra-se estruturado em cinco grandes capítulos. O primeiro contempla uma dimensão mais pessoal onde está retratado o percurso académico e desportivo, as expectativas iniciais e também todos os motivos que levaram à optação pela profissão de professora de Educação Física; o segundo capítulo diz respeito à dimensão da realidade escolar, englobando um enquadramento acerca do lugar onde tudo aconteceu, assim como daqueles que o habitam; o terceiro incorpora as conceções de ensino que a estudante estagiária tinha; o quarto diz respeito à dimensão concretizadora do processo de ensino-aprendizagem, onde está inserido o estudo de investigação acerca da implementação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física; o quinto e último capítulo retrata a participação da estudante estagiária nas diversas atividades da escola, assim como as funções que desempenhou. O documento é encerrado com uma breve reflexão final acerca do estágio profissional, assim como as perspetivas futuras da estudante estagiária.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional, Educação Física, Reflexão, Aprendizagem, Fitschool

Abstract

The present document, entitled as practicum report, shows the school placement of a pre-service teacher (the author). It has took place in the Secondary School of the city of Maia, in a practicum group of three pre-service teachers and two tutors, the cooperating teacher and thefaculty supervisor. The construction of this report it's the result of a reflection of the apprenticeship, difficulties, feeling and experiences that were lived in a real context of teaching, with real students and real practical issues. This document is divided in five chapters. The first is about a personal dimension where it is shown the academic and sportive roads, the initial expectations, and also all the reasons that lead to the option for the profession of teacher of Physical Education; the second one is about the dimension of the school reality, encompassing the framework about where everything happened, as well as whom who frequented; the third chapter incorporates the teaching conceptions that the pre-service teacher had; the fourth is about applying the teaching-apprenticeship process, where it is inserted the research about the implementation of a functional training program at the Physical Education classes; the fifth and last chapter shows the pre-service teacher participation in the diverse activities of the school, as well as the functions that accomplished. The document ends with a brief final reflection about theschool placement, and also the future perspectives.

KEY WORDS: Practicum Training; Physical Education; Reflection; Learning; Fitschool.

1. Introdução

O presente documento foi realizado no âmbito do estágio profissional (EP), unidade curricular do 2º ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ano letivo 2017/2018. Este intitula-se de relatório de estágio e tem como objetivo relatar o caminho percorrido por uma estudante estagiária (a autora) ao longo de um ano letivo. Desta forma, retrata as angústias, as dificuldades, os sentimentos vividos no desenvolvimento das atividades em que a estudante estagiária (EE) se envolveu, assim como todas as reflexões e aprendizagens que retirou destas experiências. Pois, como refere Alarcão (1996), a reflexão desempenha um papel crucial na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, onde os professores devem refletir de forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno.

O Estágio Profissional (EP) é o culminar da formação inicial de estudantes que pretendem ser professores. Com este momento da formação inicial perspetiva-se que a Estudante Estagiária (EE) tenha a possibilidade de imergir na cultura escolar (Batista & Queirós, 2013) e conheça os contornos da profissão (Queirós, 2014). É na chegada à escola que o EE encontra ou é confrontada com as adversidades do contexto real da prática, enfatizando a expressão “choque com a realidade” (Gonçalves, 2009; Huberman, 2000; Veenman, 1984), que, para além de ser um espaço de formação inicial repleto de aprendizagens que só se aprendem no terreno, devido à imprevisibilidade que os alunos colocam ao professor em contexto real, é também muito exigente. Para que a EE consiga superar as adversidades e os desafios que o estágio lhe coloca, terá de desenvolver e adotar uma postura crítica e reflexiva (Queirós, 2014), elemento este que torna o EP um ano repleto de aprendizagens extremamente gratificantes.

Face a este pequeno enquadramento e com o objetivo de expor a caminhada realizada pela EE ao longo deste ano de estágio profissional, o presente documento está dividido em cinco grandes capítulos. O primeiro capítulo, intitulado de “Enquadramento pessoal” diz respeito ao percurso

académico e desportivo da EE (autora) assim como a todas as expectativas na chegada ao EP. O segundo capítulo “Enquadramento da prática profissional” engloba a caracterização do lugar onde tudo aconteceu assim como daqueles que o habitam. O terceiro grande capítulo, intitulado de “Conceções de ensino” diz respeito às ideias e perspetivas que a EE tinha acerca do ensino da Educação Física (EF). O quarto capítulo “Realização da prática profissional” reporta todos os sentimentos, angústias e receios vividos durante o EP assim como as reflexões e transformações no pensamento e na construção da identidade profissional da EE. O quinto e último capítulo “Ser professor não se resume a expor matéria de ensino…” diz respeito às funções desempenhadas para além daquelas que estão inscritas na componente letiva.

Por fim, o documento termina com uma pequena introspeção daquilo que foi vivenciado e experienciado em contexto escolar ao longo de todo o ano letivo, onde são retratadas algumas ideias que retratam a construção da identidade profissional da autora.

2. Enquadramento pessoal

2.1. Enquadramento biográfico

"Tenho em mim todos os sonhos do mundo…"

(Álvaro de Campos, Heterónimo de Fernando Pessoa)

A 9 de Junho de 1995 nasceu um ser sonhador. Um ser que não desiste daquilo que quer e que luta, contra tudo e contra todos, para obter o que pretende.

Desde muito pequenina que me envolvi neste mundo do desporto. Com 6 meses de vida, lá ia eu com os meus pais ou o meu padrinho, um futuro professor de Educação Física (e o meu grande exemplo), para a piscina. É verdade, 6 meses de vida apenas, que se prolongou até aos 15 anos de idade, quando abandonei a natação. Já toda a gente me conhecia, inclusive treinadores e funcionários por, desde nova, ser uma presença assídua e constante, mesmo fora do contexto de aula. Chamavam-me a "pata de água". Para explanar melhor o quanto eu gostava de nadar, houve um pequeno episódio em que o meu padrinho se esqueceu de mim, pois encontrava-me a realizar uma aula que não a minha. Foi uma situação aterrorizante quando me apercebi que estava sozinha dentro da piscina. Felizmente, todos me conheciam e rapidamente entraram em contacto com o meu padrinho para informar que ainda me encontrava na piscina.

Aos 15 anos de idade decidi deixar a natação. Mas claro que não poderia deixar a água! Foi aqui que comecei a praticar Bodyboard, mais uma vez com a ajuda do meu padrinho. Até hoje, este é o meu desporto de eleição. Em 2013 consagrei-me campeã nacional desta modalidade e até então já venci outros títulos. No entanto, guardo com especial carinho a conquista do campeonato nacional. Muitos foram aqueles que não acreditaram em mim, muitos me disseram que era impossível e que não iria conseguir. Não foi isso, todavia, que me demoveu dos meus sonhos, pelo contrário, fui atrás deles. Acabei por me superar, e consagrar-me campeã nacional de Bodyboard. Esta foi, talvez, a principal recompensa por todo o esforço e sacrifício que enfrentei

diariamente, e que me fez perceber que tudo é possível se dermos o nosso melhor. E que os sonhos se podem tornar realidade.

O sonho de me tornar professora surgiu ainda no liceu, Escola Secundária de Santa Maria Maior. Lembro-me de vários professores de Educação Física e das demais áreas disciplinares me marcarem pela forma como lidavam com os alunos. As estratégias que alguns utilizavam para ensinar e manter os alunos do seu lado, tais como a promoção da união, da entreajuda, da disciplina, mas, principalmente, a paixão que demonstravam nas aulas, eram absolutamente fenomenais. O fascínio por esta ligação professor-aluno era grande, até que um dia, numa aula de Educação Física, a minha professora me deixou liderar e gerir a aula com a ajuda de um colega meu. Foi graças a essa experiência que eu descobri que ser professora seria não só um sonho, mas também um objetivo. Continuei a colaborar nas aulas de Educação Física, o que me levou a aprofundar os meus conhecimentos não só sobre as modalidades abordadas, mas também sobre como interagir com os alunos, nomeadamente emitir feedback. Penso que o facto de ter tido a possibilidade de vivenciar o papel de "professora" me ajudou a ganhar diferentes perceções das aulas, da importância que "ser professor" tem, e que me serviu como rampa de lançamento em busca do que realmente queria fazer. Decidi também que, se queria ser a melhor professora possível, iria para a melhor Faculdade de Desporto do país: a FADEUP.

A entrada nesta faculdade trouxe mudanças radicais à minha vida, nomeadamente o facto de ter iniciado uma vida muito mais independente, que implicou sair de casa, em Viana, e viver sozinha com apenas 18 anos. Chorei tanto… Ainda hoje me arrepio ao lembrar-me das sensações que senti, das angústias, dos pensamentos de querer desistir… Sempre fui, e continuo a ser, muito ligada à minha família, aos meus amigos e, de repente, via-me ali, sozinha, num mundo que não era o meu. A adaptação não foi fácil, mas tudo aquilo que aprendi nesta fase da minha vida fez-me crescer, e é isso que valorizo, desde os amigos ao conhecimento académico, passando pelo cultivo de um espírito crítico e não aceitando logo o que me transmitiam só porque sim. Procurei saber, perceber, compreender o porquê de as coisas serem de uma determinada forma, ou que bases é que sustentam uma ideia

ou teoria. Debati argumentos, criei ideias, procurei nunca me conformar com o conhecimento que já tinha e ir sempre à procura de saber mais um pouco.

No terceiro ano da licenciatura, decidi seguir a vertente de treino de voleibol. Sempre gostei de aprender, e também de ensinar. E foi aqui que me aventurei para um mundo desconhecido, visto que não era da modalidade, apenas me atraía por ser um jogo rápido, intenso e algo de espetacular. Fiz o meu estágio no Castêlo da Maia Ginásio Clube, onde, ainda hoje, me encontro a dar treinos.

Chegou, finalmente, a hora de me candidatar ao mestrado! Mais uma vez, na mesma instituição, FADEUP, a quem devo muito da minha vida pessoal e académica. O conquistar de um sonho, o sonho de ser professora, teria acabado de começar. No primeiro ano do MEEFEBS, aprendi muito. Tanto no primeiro semestre com as cadeiras teóricas, como no segundo com as didáticas, aprendi, ou melhor, pensava eu ter aprendido, o suficiente para o Estágio Profissional. Mas, mais uma vez, constatei, que nunca sabemos o suficiente e estamos sempre a aprender. Apesar de tudo, levei desse primeiro ano muitos conhecimentos acerca da escola, do seu funcionamento, da forma de ensino, da gestão e organização de uma aula e respetivos planeamentos.

Atualmente dou treinos de Surf e Bodyboard na escola *Salty Waters* em Viana do Castelo, e voleibol no Castêlo da Maia Ginásio Clube, no Porto (Maia).

Faço também parte dum grupo de dança, rancho/folclore, também em Viana do Castelo. Para além disto tenho também a função de tesoureira na Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto (FADEUP), o que me ocupa muito tempo. Fica complicado organizar-me com isto tudo, mas tenho a certeza que todas as vivências e experiências irão permitir-me adquirir conhecimentos e desenvolver-me pessoal e profissionalmente, daí persistir em várias vertentes de aprendizagem.

Em todas as funções que desempenho ou desempenhei, nomeadamente no papel de professora e treinadora, para além de partilhar o meu conhecimento com o outro, estou também num processo de aprendizagem contínuo, intimamente ligado ao desporto e às crianças/adolescentes. É

bastante prazeroso para mim poder partilhar e ensinar alguém. Adoro crianças. Adoro vê-las sorrir e partilhar esses sorrisos com cada uma delas. Enche-me ainda mais o coração perceber que, de alguma forma, eu contribuo para o seu sorriso, para o seu processo de crescimento, para a sua formação enquanto pessoas.

Com o desporto, nomeadamente a Natação e o Bodyboard, desenvolvi e construí muito da minha personalidade. A persistência, a resiliência, a capacidade de superação e o querer sempre mais de tudo e todos, foi algo que adquiri ao longo do meu percurso como atleta. Apesar de, por serem modalidades individuais, estarem muitas vezes associadas a estigmas como a dependência exclusiva de quem a pratica, e que não transmitem valores como o de equipa, ensinaram-me muito. Tanto a nível pessoal, ajudando-me a superar os meus medos, como a nível relacional com os demais que me acompanharam.

A minha história é recheada de vivências ligadas ao Desporto. Sei que cada uma delas contribuiu para me tornar quem sou. Pretendo, portanto, alcançar os meus sonhos...com muito esforço, muita dedicação, muito empenho. E nunca esquecendo que todos os dias haverá sempre algo novo a aprender e a transmitir.

2.2. Expectativa *versus* realidade

Já há muito tempo que sonho em me tornar professora de Educação Física. Cada vez mais vejo esse sonho a tornar-se realidade, a concretizar-se, e com isto juntam-se um turbilhão de sentimentos, angústias, receios e muitas expectativas sobre tudo o que poderá acontecer.

A primeira grande vitória neste caminho surgiu nas colocações dos estudantes estagiários nas escolas. Lembro-me de estar a trabalhar num campo de férias, ansiosa por saber os resultados, quando me liga uma amiga a dizer que tínhamos conseguido! Entrámos na nossa primeira opção, na Escola Secundária do Castêlo da Maia, algo que nos deixou muito orgulhosas. Ao lado das minhas colegas de estágio, que significam muito mais do isso, esperava superar todos os desafios e adversidades que surgissem no nosso caminho. Tenho a certeza que, juntas, tornar-nos-íamos melhores pessoas e, acima de tudo, melhores professoras. Com elas esperava aprender, partilhar, refletir, trabalhar para ser cada vez melhor. Depositei toma a minha confiança nelas! Avizinhava-se um ano de muito trabalho onde tenho a certeza que poderia encontrar forças para o enfrentar com as principais intervenientes do meu núcleo de estágio, sendo este um fator preponderante para o bom desenvolvimento deste processo. Etienne Wenger (2006, p.1) afirma que *"Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly".*

As expectativas que tinha em relação ao processo de "ser professor", eram talvez aquelas que mais ambicionava alcançar. Na faculdade, no primeiro ano do mestrado de ensino, estudámos várias conceções, metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem para que conseguíssemos, tanto no ano de estágio, como no futuro, tornarmo-nos bons professores. No entanto, não existem receitas, ou seja, tudo aquilo que vamos ouvindo são apenas sugestões para a nossa definição pessoal de ser professor. Para mim, ser professor, vai muito mais para além de ensinar a matéria aos alunos: um professor também é um formador, um educador, alguém que se entrega por completo à sua profissão, tal como refere Jorge Olímpio Bento (2018, p.77) *"Os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado*

o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor.", salientando ainda que,

"Um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que simples "deixar correr" ou do que atividade rotineira" (Bento, 2003, p. 178).

No dia 4 de setembro de 2017 conheci o professor cooperante. Era neste elemento que se debruçavam os meus maiores receios e angústias, pois não esperava alguém ausente, muito pelo contrário. Esperava alguém disponível para nos ajudar, encaminhar e conduzir neste processo. Alguém que partilhasse o seu conhecimento, as suas práticas, que refletisse connosco nos vários momentos do processo, que nos ensinasse a ser professoras. Alguém capaz de dar resposta às minhas dúvidas com prontidão, mas que não me fizesse chegar a solução antes de eu a ter procurado. Alguém que me guiasse neste processo e que não chegasse, simplesmente, com todas as receitas. Gostaria muito de me formar com a sua ajuda, e que esta contribuísse para o meu desenvolvimento profissional e também pessoal.

Quando ao professor orientador, as expectativas eram semelhantes. Sem estes dois grandes elementos, com papéis importantíssimos no meu desenvolvimento profissional, nada seria possível. Esperava encontrar também alguém competente e profissional, alguém capaz de partilhar o seu conhecimento, mesmo sabendo que seria alguém mais afastado das nossas práticas regulares na escola. Esperava também que me guiasse e orientasse na elaboração do meu relatório de estágio, aconselhando-me e acompanhando-me com interesse e atenção. Gostava também de encontrar alguém com visões diferentes do professor cooperante, para que a partilha e reflexão sejam ainda mais ricas do ponto de vista do conhecimento. Dessa forma, poderia ter mais conversas de natureza reflexiva, aumentando também a minha capacidade de reflexão. Se assim for, será, a meu ver, mais enriquecedor para o processo de "ser professor". Penso que seria proveitoso também que ambos os professores nos deixassem colocar em prática as nossas ideias, que nos deixassem experimentar, errar e aprender com o erro,

visto que considero mais enriquecedor aprender com as nossas vivências e experiências do que se nos for imposta uma metodologia de ensino e um conjunto de estratégias a utilizar.

A escola, enquanto estrutura física, e todos os elementos que dela fazem parte, eram algo que me inquietavam. Pensava desta forma, pois a escola seria o espaço onde iria passar mais tempo no ano de estágio, e era do meu interesse integrar-me da melhor forma. Esperava uma escola com boas condições para a prática da Educação Física, assim como uma boa instituição de ensino, com objetivos de excelência para os seus alunos. No meu entender, a escola, mais do que um lugar onde se aprende ou se estuda, é um lugar de socialização, de formação pessoal dos indivíduos, de educação. É muito mais que um simples espaço físico. Funciona como uma segunda família, uma vez que é aqui que os indivíduos passam grande parte do seu tempo na sua formação. "*Segundo Canário (2005), a escola como instituição funciona como uma "fábrica de cidadãos" que visa a integração social, e que parte de um conjunto de valores intrínsecos. A escola é detentora de uma cultura própria, que se constrói e desenvolve durante o percurso de interação social, embora se considere a escola como um veículo transmissor da cultura da sociedade em que se insere (Guerra, 2002)."*

No que diz respeito aos elementos que fazem parte da escola, nomeadamente, docentes e não docentes, esperava encontrar um bom ambiente para o processo de ensino-aprendizagem. Esperava que me recebessem e integrassem da melhor forma, e que, no final do estágio profissional, me reconhecessem como professora. Considero a existência de um ambiente favorável preponderante para desempenhar um bom trabalho, pois se não estiver integrada na comunidade escolar, não me irei sentir bem a trabalhar no seio da mesma. Esperava ser bem-recebida pelos professores da escola, assim como no departamento de expressões e tecnologias, no qual iria trabalhar diretamente. Esperava poder contar com a ajuda dos professores e funcionários para me tornar um agente ativo neste processo de "ser professor" e que de alguma forma contribuíssem para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto aos colegas do grupo de Educação Física, esperava encontrar docentes que estivessem abertos a novas ideias e metodologias, que partilhassem as suas vivências e me ajudassem no meu percurso. Era junto deles que pretendia envolver-me nas atividades do nosso departamento, assim como gostava que me ajudassem a integrar nas atividades de toda a comunidade educativa. Esperava participar no maior número de atividades possível na escola, assim como visitas de estudo com os alunos. Queria envolver-me em todas as atividades, desempenhando diferentes funções, para chegar ao meu principal objetivo, tornar-me numa excelente profissional, uma excelente docente, ou seja, gostava de poder aprender tudo aquilo que cada um me poderia ensinar.

É aqui que surgem também os alunos, e aquilo que esperava encontrar dos mesmos, algo que me deixava muito nervosa. O meu maior receio era encontrar jovens adolescentes com os quais não soubesse lidar. A minha idade era tão próxima da deles que receava que não me encarassem como professora deles. Apesar de estar habituada a lidar com jovens no contexto do treino, pensava que a escola iria ser muito diferente e tinha medo, muito medo, de não saber lidar com tudo isso. Se há coisa que me deixava triste, era saber que os meus alunos não iriam gostar de mim. Por isso, esperava encontrar alunos que me respeitassem, que tivessem vontade de aprender, que se aplicassem, que fossem rigorosos e exigentes consigo mesmos e aceitassem isso da minha parte. O rigor e a disciplina eram características que queria manter presentes nas minhas aulas. Sabia que com o meu feitio, teria que me adaptar ou remodelar para lidar com as situações do dia-a-dia nas aulas, mas também me sentia uma pessoa flexível para isso. Gostaria de encontrar alunos com vontade de trabalhar, desafiantes, pois não sendo assim, tudo se tornaria mais monótono e pouco motivador. Não esperava que tudo fosse um “mar de rosas”, teria desafios, alguns percalços pelo caminho, obstáculos para ultrapassar, mas tudo isso só tornaria este processo mais complexo e interessante. Acima de tudo, esperava encontrar alunos com vontade de aprender.

Aliado aos alunos, surgem também pensamentos sobre as aulas que iria lecionar. Esperava ter alicerçada nas minhas aulas a disciplina. Sabia que tinha que manter um bom ambiente de aprendizagem para os alunos, aliado ao

rigor/exigência que tenho em tudo o que faço. O mais importante seria que eles aprendessem, e que aprendessem com vontade, com energia positiva. Esperava que as minhas aulas fossem ricas do ponto de vista do conhecimento para os alunos, intensas e motivadoras. Queria que eles se sentissem bem ao realizar exercício físico e que percebessem o quão este é importante para um estilo de vida saudável. Gostava também, a partir das aulas, que os alunos se tornassem autónomos e responsáveis mediante as tarefas que lhes iria aplicar, dando voz aos alunos no ensino-aprendizagem. "(…) Dar ao aluno a possibilidade de interpretar a sua atividade cognitiva e motora, de expressar os seus sentimentos, de construir as suas experiências de forma a edificar a sua própria construção de pressupostos indispensáveis de climas de aprendizagem considerados positivos." (Siedentop, 1996; Rink, 2001). Esperava ajudá-los a tornar-se melhores pessoas, melhores cidadãos, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento de cada ser humano que me passasse pelas mãos.

O inevitável choque com a realidade aconteceu no primeiro período! Foi o momento onde todas as dificuldades apareceram, onde tudo o que parecia branco se tornou negro. As conceções, conhecimentos, metodologias, que levava do primeiro ano de mestrado, pareciam não resultar. A realidade que encontrei foi totalmente diferente daquilo que alguma vez teria imaginado. Repentinamente, sentia-me como aquelas folhas que caem no outono e são pisadas por toda a gente.

Deparei-me com uma turma bastante heterogénea, que já havia trabalhado por níveis de aprendizagem no ano transato, ou seja, a tarefa era adaptada de acordo com a aptidão dos diferentes alunos, separando-os por grau de dificuldade. Fui-me apercebendo que esta era a melhor forma de todos os alunos aprenderem, e ninguém sair prejudicado pelas suas limitações. Existiu um enorme choque com um grupo de alunos, não que o tenha provocado, mas porque a sua tendência em facilitar por ser a disciplina de Educação Física, aliada ao facto de ser uma mulher a orientar as aulas, com uma idade próxima, assim o proporcionou. Foi algo que me deitou muito abaixo, que me fez até pensar em desistir do meu sonho. Algo que me fez pensar muito sobre como lidar com estas situações, com grupos de alunos que não se interessavam pela disciplina. Melhor ou pior, consegui trazer alguns alunos para o meu lado.

Experimentei variadíssimas estratégias, estratégias essas mais ou menos indicadas ao contexto, mas que, no final, surtiram algum efeito. Tal como refere Bento (2003, p.176), “o sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagem dos alunos”.

Outra das minhas grandes dificuldades foi lidar com o insucesso. Não sabia como dar a volta a certas situações, sentia-me bem lá no fundo do poço. Também a instrução e intensidade das aulas foram problemas encontrados até então no meu percurso. Alongava-me muito na instrução, retirando tempo de empenhamento motor aos alunos. É algo que tenho vindo a melhorar e que pretendo continuar a fazê-lo, para que os alunos aprendam e estejam o máximo de tempo possível a exercitar. A criação de rotinas foi algo que me ajudou a potenciar as minhas aulas.

Também a minha transparência não me ajudou. Facilmente os alunos percebiam o meu estado de espírito, e nem sempre queria que isto acontecesse, pois há momentos no processo em que, por mais que estejamos insatisfeitos, a turma não precisa de o sentir, antes pelo contrário.

Penso que a ajuda do professor cooperante foi fundamental em todas estas situações e preocupações iniciais. Este foi um apoio fundamental e a principal fonte de aconselhamento. Ajudou-me a ultrapassar os constrangimentos que me foram aparecendo, sem nunca me dizer o que fazer, deixando-me experimentar e apoiando-me nas minhas decisões. Também o meu núcleo de estágio, professor orientador, restantes docentes e funcionários contribuíram para a minha evolução como professora.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Enquadramento legal e institucional do estágio profissional

Legalmente, o Estágio Profissional rege-se pelos princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43-2007 de 22 de Fevereiro, que regulamenta a obtenção da habilitação profissional para a docência e respetivo grau de Mestre.[1]

Já institucionalmente, o Estágio Profissional, no Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), corresponde a uma unidade curricular do 2º ano do Ciclo de Estudos, conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, incorporando a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o relatório de estágio profissional. Estas duas componentes tem um peso de 50% na nota final do estudante estagiário.

Para a prática de ensino supervisionada, a FADEUP compromete-se a realizar protocolos com uma rede de escolas cooperantes, incluindo a escolha de um professor cooperante. Este deve ser um professor experiente e da confiança da FADEUP, capaz de orientar e acolher um grupo de 3 ou 4 estudantes estagiários (núcleo de estágio), assumindo, cada um deles, uma das turmas do professor em causa (turma residente) e uma turma partilhada (5º ano).

O Estudante Estagiário tem também um Professor Orientador (PO), docente da faculdade, responsável pela sua orientação em consonância com o Professor Cooperante.

É numa escola ou agrupamento de escolas cooperante que a PES acontece, decorrendo em turmas de dois ciclos de estudos diferentes (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), respondendo à necessidade de a abordar nos dois grupos de recrutamento (620 e 260) do Ensino da Educação Física.

A PES remete para uma intervenção em torno de três áreas de desempenho: área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

[1] In Normas Orientadoras do EP do MEEFEBS da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2016/2017

área 2 – Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade; área 3 – Desenvolvimento Profissional.

A área 1 engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e tem como objetivo a construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física.

A área 2 engloba as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário. Tem em vista a sua integração na comunidade escolar e que ao mesmo tempo contribua para um conhecimento do meio regional e local em que está inserido. A principal finalidade é "contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora". (p.6)[2]

Por fim temos a área 3, que indica tarefas com as quais se pretende que o Estudante Estagiário desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente e constante do saber, através da reflexão, investigação e ação. Importa aqui realçar a importância da investigação no processo de formação dos estagiários, que obsta para que estes sejam capazes de criar a sua própria identidade profissional, não se cingindo apenas aos currículos pré-definidos.

Assim sendo, o Estágio Profissional assume-se como algo fundamental na formação dos futuros professores- Tal como advogam Batista e Queirós, (2013, p. 34) *"Reconhece-se que a formação de professores, designadamente em contexto de prática, dada a natureza e a complexidade da atividade em causa, como a missão dos profissionais e a sua legitimidade e tudo aquilo que envolve esta profissão, conduz a trilhos difíceis de percorrer. No entanto, esta*

[2] In 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 2017/2018, p.6

dificuldade torna o percurso de procurar vislumbrar o caminho a seguir mais aliciante".

3.1.1. Entendimento do Estágio Profissional

"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." [3]

O estágio profissional não é nada mais, nada menos do que a etapa final da formação inicial dos futuros professores. É neste último ano que um turbilhão de sensações surge, o chorar, o rir, mas no fim, se tudo correr bem, seremos professores de Educação Física.

A prática supervisionada irá acontecer mediante uma ou duas turmas do professor cooperante, o que permite pensar da mesma forma que Pimenta (2005, p.70) *"A finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve colocar o estágio como pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola".* Neste sentido, o Estágio Profissional trata-se apenas de uma aproximação à realidade, uma vez que não a retrata na sua totalidade.

A entrada na profissão docente é uma fase importantíssima para o desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores, tornando-se o estágio um "terreno de construção da profissão". De acordo com Nóvoa (cit. por Batista & Queirós, 2013), "é necessário construir uma formação de professores dentro da profissão; e, por isso, o estágio profissional deve ser avocado como terreno privilegiado de início dessa construção." (p.34) Cabe-nos a nós, estudantes estagiários, ser tão ou mais professor do que aqueles que já o são na realidade.

[3] Normas Orientadoras do EP do MEEFEBS da FADEUP, ano letivo 2017/2018.

De acordo com Batista e Queirós (2013), *"A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão, isto é no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma, no seio da comunidade docente, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais."* (p.47) O estágio profissional é o lugar onde podemos colocar-nos à prova, onde testamos os nossos pensamentos e ideias e os colocámos em prática. É um lugar de formação. Segundo Cunha (2008), "*A formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, não podendo ser encarada como uma mera preparação para um posto de trabalho, mas fundamentalmente como uma aquisição de competências de reflexão."* (p.35)

Pessoalmente, posso referir que considero que o estágio profissional será um marco central ao meu desenvolvimento enquanto futura professora de Educação Física, ajudando-me não apenas a adquirir competências profissionais, mas contribuindo também para o meu desenvolvimento enquanto pessoa. Segundo Cunha (2008, p.35) "*A formação pode e deve fomentar o processo de auto e hétero-desenvolvimento do indivíduo, abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objetivos, proporcionando condições de desenvolvimento pessoal e profissional, baseadas em estratégias que possibilitem uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores."* É na prática pedagógica que irei construir a minha identidade e será através da observação e reflexão acerca da mesma que irei potenciá-la.

3.1.2. A escola enquanto instituição educativa

A escola, mais do que um lugar onde se aprende ou se estuda, é um lugar de socialização, de formação pessoal dos indivíduos, de educação. É muito mais que um simples espaço físico. A escola funciona como uma segunda família, uma vez que é aqui que os indivíduos passam grande parte do seu tempo na sua formação.

Segundo Canário (2005*), "a escola como instituição funciona como uma "fábrica de cidadãos" que visa a integração social, e que parte de um conjunto de valores intrínsecos.* (p.64) Importa ainda referir que *"A escola é detentora de uma cultura própria, que se constrói e desenvolve durante o percurso de interação social, embora se considere a escola como um veículo transmissor da cultura da sociedade em que se insere" (Santos Guerra, cit. por Ferreira, 2013).*

A cultura de uma instituição pode ser definida como "um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido." (Carvalho, cit. por Schien, 1992). Permite então juntar os membros da instituição na formação de uma identidade partilhada, distinguindo cada instituição das demais. Desta forma, a escola deve ter em conta a diversidade e a diferença que se faz sentir dentro da mesma, caminhando para uma escola inclusiva.

Segundo Pereira (2004), as sociedades democráticas devem oferecer um sistema educativo capaz de assegurar que todos os alunos atingem o máximo das suas potencialidades, proporcionando-lhes, para isso, as mesmas possibilidades e oportunidades. Assim sendo, a escola deve promover uma intervenção pedagógica própria e distinta, adaptada às particularidades dos alunos, com vista à formação de cidadãos suficientemente aptos para entregar a sociedade.

As escolas são cada vez mais vistas como comunidades educativas. E o que é isto da comunidade? Para Sergiovanni (2004), comunidade *"são grupos de indivíduos que estão ligados entre si de livre vontade e que estão por sua vez ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados"* (p.78).

O conceito de comunidade educativa corresponde a uma valorização do local e do comunitário, e de formas sociais de interação e de transformação do mundo contrapondo-se à globalização e descontextualização do mundo contemporâneo (Sarmento & Ferreira, cit. por Varela, 1999).

Bento (2000) distingue comunidade educativa endógena e exógena, sendo a primeira formada pelos professores, funcionários e alunos, e a segunda pelos pais e encarregados de educação, atuais autarcas e interesses

económicos e culturais. Segundo Branco (2007), esta distinção explica a utilização alternativa das expressões comunidade escolar e comunidade educativa. A comunidade escolar que integra os alunos, o pessoal docente e não docente corresponde à comunidade endógena, incluindo ainda os pais e encarregados de educação. A comunidade educativa surge associada a dois âmbitos, um corresponde ao conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola e aos seus alunos e encarregados de educação e respetivas associações. O outro, mais alargado, compreendendo igualmente, os representantes dos municípios e das organizações e associações que desenvolvem atividades no âmbito social, económico, cultural e científico e se mostram interessados no processo educativo. Este corresponde à comunidade educativa exógena. Para além dos dois tipos de comunidade educativa que existem, importa também perceber de que forma funciona a escola.

O funcionamento de uma organização escolar corresponde a um compromisso entre a estrutura formal e as interações que acontecem no seu meio, entre grupos com interesses diferentes. Vários trabalhos de síntese (Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988) revelam que as escolas, mediante as suas características organizacionais, baseiam-se em três grandes áreas: estrutura física (recursos materiais, dimensão da escola, edifício escolar, número de turmas, etc…), estrutura administrativa (pessoal docente, pessoal auxiliar, gestão, direção, tomada de decisão, relação com as autoridades locais, etc…) e estrutura social da escola (relação entre os alunos, professores e funcionários, clima social, cultura organizacional da escola, responsabilização e participação dos pais, etc…).

Depois desta análise relativa ao modo como deve ser o funcionamento e a organização de uma escola, nos pontos subsequentes irei abordar a forma como a escola que me “acolheu” funciona e se organiza.

3.2. Enquadramento funcional do Estágio Profissional

3.2.1. O lugar onde tudo aconteceu

A Escola Secundária Cooperante está situada na Vila do Castêlo da Maia, mais concretamente na freguesia de Santa Maria do Avioso. Faz parte de um agrupamento de escolas e foi inaugurada no dia 31 de outubro de 1992. Esta está construída em terras de uma família tradicional da região e inicialmente, em 1992/1993, foi concebida para receber apenas alunos do Ensino Secundário, tendo 74. Depois, com o passar do tempo foi recebendo alunos do ensino básico e também do ensino profissional. No ano de 2012 a Escola Secundária Cooperante foi nomeada Sede do Agrupamento.

A escola Secundária cooperante tem disponível um *site* on-line onde é possível consultar o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o consequente mapa. Para além disso é também possível verificar que este agrupamento constitui uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário. A escola trabalha para a promoção de um ambiente que favoreça a integração e o sucesso de todos os alunos para que sejam cidadãos esclarecidos, intervenientes, solidários e tolerantes[4]. Tem como objetivos fundamentais: promover ativamente o bem-estar da população escolar; promover um ambiente educativo favorável a aprendizagens variadas, dentro e fora da sala de aula; desenvolver ações conducentes a uma melhor educação para a cidadania; preservar e melhorar o espaço físico da escola.

Deste agrupamento, para além da escola onde realizei o estágio (Sede do agrupamento) fazem parte uma escola básica, uma escola com apenas 1º ciclo de ensino, um jardim-de-infância e oito escolas com 1º ciclo de ensino e jardim de-infância.

[4] Agrupamento. Disponível em http://aecastelomaia.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=49:oagrupamento&catid=36:agrupamento&Itemid=160, consultado em 25 Abr 2018.

No que diz respeito à comunidade da escola onde realizei estágio, existe um total de mil duzentos e oitenta e cinco alunos dos dois mil setecentos e trinta e nove, que perfaz aproximadamente 47% da população do agrupamento, algo que me deixou bastante surpreendida. Estes alunos estão distribuídos pelas cento e trinta e quatro turmas.

Importa também referir que o espaço físico da escola sofreu remodelações nos últimos anos, tendo agora instalações espetaculares para os alunos. Nesta escola, cada turma tem uma sala afeta, ou seja, uma sala para todas as aulas, exceto para a disciplina de Educação Física.

Ao contrário das outras disciplinas, a Educação Física é lecionada no pavilhão da escola que se divide em 4 espaços, 3 terços de um campo de andebol e a sala de ginástica. Quem está na sala de ginástica tem também prioridade em utilizar o campo exterior. Este tem as dimensões de um campo de andebol normal, tal como o pavilhão interior. Há volta do campo exterior existe também uma pista de atletismo e uma caixa de areia para lecionar o salto em comprimento e triplo salto. Estes espaços são partilhados por doze professores de Educação Física, entre os quais o Professor Cooperante, responsável por dinamizar e nuclear o novo grupo de trabalho, núcleo de estágio, composto por três Estudantes Estagiárias. O Roulement contruído pelo professor coordenador de instalações, afixado na sala de material, está estruturado com a data da rotação de espaço de trabalho de cada professor em específico. Esta rotação aconteceu de três em três ou de quatro em quatro semanas, dependendo do período letivo em que nos encontrávamos.

3.2.1.1. Os Funcionários

Os funcionários são, sem dúvida alguma, um dos grandes pilares da comunidade educativa. Existem funcionários efetivos na escola secundária cooperante e contratados, estando também ligados aos alunos de Currículo Especial Individualizado.

O corpo não docente é dotado de um elevado grau de competência e profissionalismo sendo também muito humanos. Das atividades pedagógicas em que tive oportunidade de participar, em conjunto com os funcionários, foi notório o afeto com que estes tratavam os alunos, a preocupação que demonstravam

com os mesmos e a predisposição para ajudar em tudo aquilo que pudessem estava sempre presente. Quanto às instalações da disciplina de EF, as funcionárias, assim que chegávamos ao pavilhão, tinham sempre o cuidado de nos perguntar se precisávamos das chaves de algum armário, disponibilizando-se para ir buscar aquilo que precisássemos naquele exato momento.

Em suma, o papel que estes têm na escola é demasiado importante para a integração dos alunos para ser desvalorizado, já que funcionam como um suporte para alunos e professores. Na minha passagem pela escola foi isto que senti: disponibilidade, dinamismo, afetividade, preocupação e humanismo da parte dos funcionários.

3.2.1.2. Os Docentes

O corpo docente, um dos agentes da comunidade educativa, é o grande responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Estes funcionam como guias da aprendizagem.

Quando cheguei à Escola Secundária onde realizei o estágio, deparei-me com uma sala de professores com um ambiente bastante agradável. Os professores mostraram-se simpáticos e afetuosos, disponibilizando-se até, alguns, para nos ajudar naquilo que fosse preciso.

Com o passar do tempo e também após algumas conversas com professores, funcionários e alunos acerca dos docentes da instituição em que estava inserida, percebi que o corpo docente se distinguia pela sua competência e profissionalismo. Todas as atividades pedagógicas por eles desenvolvidas tinham como finalidade a criação de ambientes positivos de aprendizagem para os alunos assim como a melhoria dos seus resultados escolares.

Daquilo que me foi possível perceber, os docentes da escola secundária cooperante tentavam colaborar uns com os outros, juntando-se até, na sala dos professores, por grupos disciplinares para discutirem alguns assuntos das suas disciplinas. Segundo Thurler (2002, p. 102) *"A pesquisa recente sobre a profissionalização do ofício de professor e sobre a mudança enfatiza a importância de um desenvolvimento profissional que se organize em torno da exploração colaborativa"*. Desta forma, penso ter sido possível ao corpo docente

desta escola melhorar a sua prática através deste trabalho colaborativo e, consequentemente melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1.3. Os alunos

A escola secundária cooperante onde realizei o estágio tem um total de dois mil setecentos e trinta e nove alunos distribuídos por vários ciclos de ensino conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Número de alunos por ciclo de ensino

Ciclo de ensino	***Número de alunos***
Pré-escolar	248
1º Ciclo	739
2º Ciclo	408
3º Ciclo	716
Secundário	479
Cursos EFA	90

Os alunos desta escola são jovens com muita energia e vivacidade, caraterísticas estas visíveis na correria que se observava nos corredores e nas disputas nos espaços exteriores por um lugar nas tabelas de basquetebol e balizas dos campos de futsal e de andebol. De referir ainda que são jovens com estatutos socioeconómicos distintos, visíveis nos apoios existentes nos diversos escalões (A, B e C).

Nos vários ciclos de ensino existem alunos com horário noturno, nomeadamente quatro turmas de educação e formação de adultos, alunos com necessidades educativas especiais, alunos subsidiados pelos Serviços de Ação Social Escolar e alunos com bolsa de mérito.

Importa referir que os alunos devem estar no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e, assim sendo, os professores, nas suas práticas pedagógicas devem tentar responder às necessidades dos mesmos. Desta forma, os bons resultados destes serão motivo de orgulho para os professores que entenderão que as suas práticas estão ajustadas ao sucesso dos alunos, este que deve ser o foco de cada professor.

3.2.2. A Educação Física na Escola

3.2.2.1. Condições do envolvimento… Espaços, materiais…

Tal como referi anteriormente, a escola cooperante sofreu algumas alterações no âmbito do programa "Parque Escolar", destinado ao ensino secundário. Desta forma, os professores têm ao seu dispor dois espaços interiores, a sala de ginástica e dança e um pavilhão com as dimensões de um campo de andebol, bem como um espaço exterior com quatro cestos de basquetebol, duas balizas, uma pista de atletismo à sua volta e uma caixa de areia destinada ao ensino do salto em comprimento.

No que diz respeito aos materiais que a escola secundária cooperante apresenta, estes são suficientes para proporcionar excelentes condições para a prática dos alunos, tanto nas modalidades individuais como nas coletivas. Existe também uma diversidade enorme de materiais para trabalhar a área da aptidão física, tais como: halteres, trampolins, TRX, *kettelbell*, bolas medicinais, caneleiras fitness, elásticos, cordas, escadas, barreiras, *fittball*, cones e steps.

O inventário deste material foi realizado, no início do ano letivo, pelo diretor de instalações. Também ele, como referi anteriormente, contruiu o roulement dos espaços da escola cooperante que regula as rotações a cada três ou quatro semanas, dependendo do período letivo.

A escola EB 2,3, adjacente à Escola Secundária Cooperante, possui também um roulement em que, ao contrário da escola secundária, a rotação é feita semanalmente. Esta escola tem também um espaço exterior com uma pista de velocidade de 40 metros, uma caixa de areia e um campo com as dimensões de um campo de andebol. O espaço interior é semelhante ao da escola secundária, no entanto não possui qualquer tipo de sala destinada ao ensino da ginástica ou dança.

A proximidade entre as duas escolas permite que haja uma circulação fácil dos professores de Educação Física que, em alguns casos, lecionam em ambas. Também a circulação/trocas de material entre as duas escolas é facilitada devido

a esta proximidade, permitindo aos professores de Educação Física, aceder a melhores condições de trabalho com vista a proporcionarem aprendizagem aos seus alunos.

3.2.2.2. Os Grupos de trabalho… departamento e grupo disciplinar

A disciplina de Educação Física, inserida no Departamento de Expressões e Tecnologias, possui um conjunto de 15 professores, 7 do género masculino e 8 do género feminino. Desses 15 professores, 12 fazem parte do grupo 620 e apenas 3 fazem parte do grupo 260.

O grupo caracteriza-se pela sua heterogeneidade começando pela diferença de idades que existe entre eles. A diversidade e complexidade do trabalho realizado por cada um deles é também um fator de distinção. Existe uma panóplia de ideias e conceções acerca do ensino da Educação Física o que torna o grupo muito mais rico. Enquanto os professores com mais anos de experiência preferem um ensino mais tradicional, centrado em exercícios específicos de cada modalidade, nomeadamente na técnica individual, já os mais recentes na carreira optam pelo ensino através do jogo, no que diz respeito aos jogos coletivos, em que procuram que os alunos sejam confrontados com os problemas reais do jogo. Já nas modalidades individuais, essas diferenças não são tão notórias, uma vez que quase todos os professores optam por ensinar os saltos completos no caso do atletismo e na ginástica de trampolins, por exemplo.

Ao longo do ano letivo, eu e as minhas colegas de estágio tivemos oportunidade de observar algumas aulas dos professores de Educação Física, podendo, desta forma, enriquecer a nossa prática pedagógica. A relação que contruímos com os restantes professores foi de colaboração, tendo, grande parte deles, ajudado no nosso processo de integração na escola. Estes foram sempre bastante simpáticos, disponíveis e preocupados com o nosso processo de estágio. Foi através das reuniões de grupo de área disciplinar (RAD) que percebi que os professores têm diferentes visões acerca do ensino da nossa disciplina assim como das estratégias utilizadas para isso. Através das observações foi possível confirmar essa mesma perceção, tendo os professores do grupo 620 uma forma de lecionar diferente do grupo 260. A forma como organizam a aula,

a responsabilidade atribuída aos alunos, o tempo para cada unidade lecionada, são alguns dos aspetos que diferenciam as ideias de um e outro grupo.

Apesar da existência de tantas diferenças entre os grupos, os professores, ao longo do ano, colaboraram, uns melhores que outros, na organização das atividades e também nos processos de tomada de decisão das situações que foram aparecendo, tendo sempre como base o sucesso educativo dos alunos.

Em suma, importa realçar a relação positiva que desenvolvi junto de todos os professores de Educação Física que me ajudaram ao longo do ano a integrar-me, tendo sido facilitadores da minha prática, aceitando trocas de espaços quando precisava, e, acima de tudo, por todas as experiências e vivências partilhadas que potenciaram, sem dúvida, a minha prática pedagógica.

3.2.3. O núcleo de estágio…. Os meus grandes alicerces!

As minhas colegas de estágio são muito mais do que simples colegas. De há cinco anos para cá que as conheço e que lido diariamente com elas. São pessoas genuínas, amigáveis, dóceis e que me ajudam sempre que eu preciso. Estiveram presentes nas etapas mais importantes da minha formação, acompanhando-me profissional e pessoalmente. Foi com elas que realizei os primeiros trabalhos de grupo no primeiro ano de mestrado, sendo, desde então, muito fácil trabalhar com elas. É com elas que partilho também uma das minhas paixões: o voleibol. Enfim, há muito mais a unir-nos do que a separar-nos.

O meu ano de estágio, junto do meu núcleo, dos meus alicerces, vai certamente ao encontro da ideia defendida por Batista e Pereira (2014), que referem que os contextos de estágio têm de se transformar em organizações de aprendizagem, na qual o conhecimento possa ser construído no coletivo, como tal, sem prescindir da individualidade de cada um, é fulcral o papel das práticas coletivas, seja a partilha, a cooperação, o confronto, a competição ou a reflexão em grupo e individual.

A observação, a reflexão e a partilha de opiniões esteve sempre presente. As manhãs e tardes que passávamos na escola serviam para trabalhar, para falar sobre o estágio, as turmas, as angústias e anseios de cada uma, estratégias a

utilizar, sobre o voleibol ou algo externo ao estágio. Foram estes momentos que me ajudaram a ser quem sou hoje, a superar os problemas e adversidades que foram aparecendo. A amizade, genuinidade, paciência e em alguns casos a advertência delas foi fundamental neste processo.

Ao longo desta enorme aventura, os momentos de partilha, de reflexão e observação proporcionados pelo meu núcleo de estágio contribuíram, e muito, para o meu desenvolvimento profissional. Felizmente, reuníamos com grande frequência, fosse no final do dia de aulas ou até no final de cada aula, durante 10, 20 ou 30 minutos, enfim, o tempo que fosse necessário para conversarmos sobre as aulas lecionadas. Dada a nossa proximidade e intimidade, no início era complicado fazermos críticas umas às outras, no entanto, com a ajuda do professor cooperante isto foi mudando.

Foi graças à nossa amizade, boa disposição, alegria, intimidade que desenvolvemos um ambiente favorável à nossa evolução enquanto futuros professores fazendo do ano de estágio, um ano de sucesso.

3.2.4. O professor cooperante e a professora orientadora

O Professor Cooperante e o Professor Orientador foram também peças chave no meu processo de formação enquanto futura professora. Segundo Rolim (2015), “o conjunto de estagiários e professores cooperante e orientador correspondem simultaneamente aos cromossomas e organelos que, habitando preferencialmente no núcleo, têm a capacidade de derivar para o citoplasma e assumir diversas funções e responsabilidades, mantendo a célula em pleno funcionamento.” (p.65)

De fato a afirmação de Rolim (2015) corresponde a muito daquilo que se passou no meu ano de estágio. Tanto o PC como o PO me proporcionaram, através da troca e partilha de ideias e vivências um crescimento e desenvolvimento profissional inigualável.

O PC que me acompanhou é alguém com uma vasta experiência tanto como professor de Educação Física como a orientar estágios profissionais. Possui também uma pós-graduação e formação especializada em supervisão pedagógica e avaliação de desempenho. É, sem dúvida, portador de um

conhecimento teórico (matéria de ensino) e prático bastante abrangente o que me permitiu melhorar a minha prática e procurar saber mais de cada modalidade.

Importa salientar que o PC foi alguém que nunca desistiu nem de mim nem das minhas colegas de estágio. Esteve presente em todas as aulas, acompanhou os meus melhores e piores momentos, as minhas angústias e anseios, fez-me sair da minha zona de conforto e ajudou-me a expandir os meus horizontes. Foi alguém que me fez questionar as minhas decisões e metodologias de ensino, contribuindo assim para o meu desenvolvimento, tanto pessoal como profissional. *"A importância dos professores cooperantes na formação prática dos professores é de tal forma determinante que são poucos, senão nenhuns, os professores que não recordam o seu professor cooperante aquando da realização do estágio (…) Este elemento é um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afetiva inesquecível e insubstituível"* (Neves, 2007, p. 92).

O PO apesar de não ter estado tão presente como o PC foi alguém que me fez sentir a sua presença nos momentos em que estivemos juntos. As observações às aulas, as críticas, as questões nas reuniões após observação das aulas, eram sempre diferentes das do PC, aumentando, ainda mais, o meu conhecimento e promovendo, também, o meu desenvolvimento. A exigência que demonstrou ao longo do ano de estágio e também a implementação da autorreflexão foram determinantes neste processo.

3.2.5. As turmas…

3.2.5.1. A turma residente…

"A felicidade não se resume na ausência de problemas, mas sim na sua capacidade de lidar com eles."

(Albert Einstein[5])

[5] Consult. 17 Set 2018, disponível em https://www.pensador.com/frase/NTE5Mjkx/

A minha turma residente era uma turma do décimo primeiro ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias constituída, inicialmente, por vinte e três alunos, que passou a vinte e dois, devido a uma troca de curso de uma aluna. Dos vinte e dois alunos, dez eram do género masculino e doze do género feminino com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Na reunião do Conselho de turma, que antecedeu o início do ano letivo, assim como através da descrição do professor cooperante acerca da turma, percebi que estava perante alunos com diferentes objetivos. Enquanto uns tinham objetivos ambiciosos de ingressar no Ensino Superior e, inclusive, alguns faziam parte do quadro de excelência no ano letivo anterior, outros mostravam algum desinteresse pela escola e não tinham grandes ambições.

No que diz respeito à disciplina de EF, o professor cooperante referiu no início do processo que havia um grupo de alunos que mostrava desinteresse e pouco empenho nas aulas. É verdade, tal como pude constatar até ao final do mesmo. Este grupo de alunos, do género masculino, vão ser, certamente, os responsáveis pelos meus primeiros cabelos brancos que aparecerem no futuro. No entanto, tenho a certeza que foram também, sem eles próprios saberem, uma grande ajuda nesta aventura que foi o estágio profissional. Para além destes rapazes pouco interessados, mas com uma grande aptidão para o desporto, tinha também aqueles mais tímidos, mas que com a força e determinação que mostraram durante o ano, foram conseguindo acompanhar o grupo mais evoluído.

Por outro lado, existiam as “minhas meninas”. Demorei um pouco a perceber que devia focar-me mais nelas! Elas sim, apesar de apresentarem mais dificuldades eram muito empenhadas e esforçadas e mereciam o foco da minha atenção. Foi com elas que consegui dar a volta ao nó que sentia no estômago devido às provocações dos rapazes. Também na secção feminina encontrava diferentes alunas, isto é, alunas com maior aptidão para o desporto do que outras, meninas com um elevado grau de timidez e outras bastante destemidas. Enfim, uma turma, acima de tudo **HETEROGÉNEA**!

Mas, foi através da grande heterogeneidade da turma que eu aprendi, evolui e construi a minha identidade profissional enquanto professora de Educação Física. Se me perguntassem se queria voltar atrás e mudar de turma iria dizer que **NÃO**! Os meus alunos, melhores ou piores do que os das minhas colegas, foram os grandes responsáveis pela minha aprendizagem, pela minha evolução, pelo meu esforço, pela minha autoconfiança, pela minha segurança, pelo meu EU profissional. Foi com eles e por eles que mudei, ou melhor, que aprendi também a adaptar-me e ajustar-me às situações que me foram aparecendo.

3.2.5.2. A turma partilhada…

Para além da turma residente, tive a oportunidade de lecionar uma turma de um ciclo de ensino diferente, o ensino básico, mais concretamente um quinto ano de escolaridade. Esta turma, constituída por vinte e seis alunos, 13 do género masculino e 13 do género feminino, caracterizava-se pela sua energia, motivação e interesse.

> *A verdade é que o tempo passa a voar, então quando vemos os alunos empenhados e entusiasmados com as tarefas ainda mais rápido passa. (Diário de bordo, 11 de janeiro 2018)*

> *A aula de hoje foi um pouco diferente do habitual pois os alunos chegaram muito excitados e eufóricos. Foi um pouco difícil mantê-los calados para me ouvirem a explicar os exercícios, algo que acontece com regularidade, mas não com esta dimensão. Parecia que estavam elétricos e com as pilhas todas carregadas ao máximo. (Diário de bordo, 30 de janeiro, 2018)*

"Os meus meninos", como sempre lhes chamei, eram crianças interessadas e altamente motivadas. No entanto, a energia que demonstravam por vezes tornava-se excessiva e acabavam por ter comportamentos desviantes. Nos jogos desportivos coletivos, a competição era tanta que os rapazes se excediam.

Os rapazes, dotados de grandes capacidades, salvo algumas exceções, mostravam grande aptidão para todas as modalidades. Já as meninas, apesar de se esforçarem, apresentavam um nível motor reduzido. Quanto ao

conhecimento das modalidades lecionadas, a turma mostrava ser bastante heterogénea, tal como acontecia nas restantes disciplinas. Havia sempre aqueles que chegavam às respostas certas rapidamente e aqueles que tinham mais dificuldades. No entanto, cada um ao seu ritmo aprenderam sempre.

Em suma, foi muito enriquecedor trabalhar com os meninos do quinto ano, que com todo o seu empenho, motivação e interesse, tiveram influência no meu percurso ao longo deste ano de estágio, tendo conseguido passar-me a sua energia para alegrar e melhorar os meus dias.

4. Conceções sobre o Ensino…

A minha conceção acerca do ensino aquando a minha chegada à escola vinculava-se num ensino igual para todos. No meu entender, qualquer aluno ou estudante tem direito às mesmas oportunidades de aprendizagem tendo em conta as características que os diferenciam. Cabe, assim, ao professor ajustar-se a essas necessidades e capacitar-se de ferramentas que lhe permitam dar resposta às mesmas. Desta forma, tal como pensam Silva e Lopes (2015), a aprendizagem dos alunos determina a competência de um professor.

Na perspetiva de Siedentop & Tannehill (2000), um professor competente é aquele que conhece o seu contexto e aqueles a quem ensina. Para além disso, compete também ao professor criar ambientes que potenciem ou propiciem a aprendizagem, mantendo uma boa relação com os seus alunos. É exigido ao professor comunicar com os seus alunos de forma a criar um bom relacionamento com os mesmos, de conhecer e dar-se também a conhecer. Se os alunos sentirem que o professor se preocupa, com certeza que os resultados serão melhores e o processo de ensino aprendizagem não será comprometido.

Na minha perspetiva todos os alunos procuram ser constantemente desafiados. Gostam que o professor seja exigente com eles e procuram, fundamentalmente, aprender. Neste sentido, posso afirmar que a escola cooperante procura distinguir os melhores e fazer com que os outros consigam alcançá-los, uma vez que, no terceiro período, os melhores alunos são colocados no quadro de honra da escola. Esta distinção tem por base o sucesso, a disciplina, a vontade, o empenho e o esforço de todos aqueles que a atingem.

Vlieghe (2013) refere que a disciplina de Educação Física tem sido vista como uma atividade educacional que se preocupa unicamente com o físico. No entanto, a disciplina de EF permite desenvolver valores que vão muito além do mero treino físico. No meu entender, o ensino da EF deve basear-se naquilo que a melhor caracteriza: ensino através do corpo. Esta é a única disciplina que o consegue fazer, promovendo também o desenvolvimento dos alunos a nível psicossocial.

Na minha perspetiva o ensino da Educação Física deve ser feito através do corpo, utilizando as particularidades que tão bem a caracterizam. A EF é autêntica e não deve, em nenhum momento, perder a sua essência. Assim sendo, deve ensinar-se os alunos a lidar e aceitar o seu corpo, a superar-se, a trabalhar em equipa, a cooperar e partilhar com o outro. Bento (1987) refere que a EF produz resultados de aprendizagem em relação a três domínios: motor, cognitivo e interpessoal.

Segundo as diretrizes da UNESCO, que remontam a 1978, inscritas na Carta Internacional da Educação Física e do Desporto "todo o ser humano tem o direito fundamental de acesso à Educação física e ao desporto, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do desporto, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspetos da vida social" (p.3). Desta forma, importa integrar no ensino da Educação Física, práticas desportivas sistemáticas que estejam carregadas de valores e que sejam concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar algo prazeroso aos alunos.

Em suma, defendo que o ensino da Educação Física deve ser baseado na constante colocação dos alunos no centro de todo o processo, isto é, o professor deve desafiar e questionar os seus alunos, colocando-os, constantemente, a pensar, a decidir e a agir. O aluno é um mero aprendiz, sendo o professor o detentor do conhecimento que deve ser partilhado e transmitido dentro do ato de ensinar. Como defendem Batista e Queirós (2015) *"o caminho da Educação Física deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois, da Escola, é isso que se espera!"* (p.40)

4.1. O conhecimento para o ensino…

Segundo as normas orientadoras da faculdade de 2017/2018, a conceção do ensino diz respeito à análise dos planos curriculares e dos programas de EF, utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em educação, tendo em conta os dados da investigação e o contexto cultural e social da escola e dos alunos.

As análises e proposições relativas ao conjunto de conhecimentos e saberes, habilidades e competências que são necessários para a docência, não são originais. Ao longo dos anos, diferentes autores (Ennis, 1994; Grossman, 1990; Hegarty, 2000; Mizukami, 2004; Shulman, 1986, 1987; Woods, Goc Karp & Escamilla, 2000) investiram esforços no sentido de ampliar os horizontes de reflexão sobre essa temática.

De fato, Graça (1997, pp.38-39) refere que *"a investigação sobre o ensino e a formação de professores" ainda "não é capaz de dar uma resposta indiscutível [...] a uma pergunta aparentemente tão inócua" como: "o que é que o professor necessita de saber?"*

Segundo Shulman (1987), a base de conhecimentos de um professor é constituída por sete diferentes integrantes, relativamente, aos conhecimentos do conteúdo; aos conhecimentos do pedagógico geral; aos conhecimentos do currículo; aos conhecimentos dos alunos e suas características; aos conhecimentos do contexto educacional; aos conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais; e aos conhecimentos do pedagógico do conteúdo. Já Grossman (1990) interpreta a base de conhecimentos de um professor apenas com quatro integrantes, nomeadamente os conhecimentos do conteúdo; os conhecimentos do pedagógico geral; os conhecimentos do contexto; e os conhecimentos do pedagógico do conteúdo.

Após a primeira reunião com o professor cooperante, no dia 4 de setembro tive alguma curiosidade em consultar informações referentes à escola. Com isto quero dizer, analisar os documentos como o regulamento interno e o projeto educativo de escola, era importante para que conseguisse integrar-me na cultura

vigente da escola, uma vez que estes servem para nortear uma visão comum e contribuir para a identidade da mesma.

No entanto, não importa conhecer apenas o contexto para obter sucesso na missão educativa, revelando-se o conhecimento do currículo também muito importante.

De fato, quando cheguei à escola, uma das primeiras tarefas que tive, após a primeira reunião com o professor cooperante, foi a de analisar o programa nacional de Educação Física do ensino secundário e, em conjunto com as minhas colegas EE, contruir a planificação anual do décimo primeiro ano da escola cooperante. Foi uma excelente experiência, uma vez que não tínhamos qualquer vivência anterior que nos pudesse ajudar. Desta forma, a tarefa foi cumprida com carácter crítico e reflexivo, características que são também de extrema importância para um professor.

Como o ano de estágio não se remetia apenas ao ensino secundário, também tivemos a tarefa de analisar o programa nacional referente ao ensino básico, mais concretamente ao 5º ano de escolaridade. Também as planificações internas da escola cooperante foram analisadas.

Os programas nacionais foram analisados, no entanto, as planificações da escola cooperante foram aquelas que detiveram maior atenção da minha parte. Isto aconteceu porque, apesar de os programas nacionais servirem como um guião para o professor, muitas vezes encontram-se desajustados daquelas que são as capacidades dos alunos de cada escola em particular. Desta forma, as planificações individuais de cada escola encontram-se melhor ajustadas aos seus alunos, tal como foi possível constatar ao longo deste ano de estágio.

De fato, os programas nacionais e os programas locais apresentam algumas diferenças. Enquanto os programas locais se referem apenas a duas dimensões: motora e cultura desportiva, os programas nacionais contemplam além das dimensões anteriormente referidas, a aptidão física e os conceitos psicossociais. Mas, por outro lado, nas planificações locais, estão descritas estratégias, objetivos, recursos e avaliação como forma de melhorar e potenciar o ato de ensinar de cada um dos docentes da escola.

A análise dos programas nacionais foi algo que não me criou qualquer constrangimento, uma vez que já o tinha feito no 1º ano do mestrado de ensino, na disciplina de Desenvolvimento Curricular. No entanto, a planificação do 11º ano, a nível local, foi algo que deu mais "trabalho", tal como referi anteriormente.

Mais tarde, após a análise do regulamento interno, do projeto educativo e dos programas nacionais de Educação Física, surgiram outros documentos, também eles com elevado grau de importância para um docente. O PAA (Plano Anual de Atividades) é um dos exemplos desses documentos. Este é um documento que contém todas as atividades que a escola pretende desenvolver ao longo do ano letivo. Este foi um documento importante, uma vez que nele estavam incorporadas informações relativas à programação, organização e recursos necessários a cada atividade prevista. Para além disso, existem atividades, como o evento BTT/Caminhada realizado a 25 de maio, que levam à interrupção das atividades letivas, pelo que deve ser tido em conta na planificação.

O grupo de Educação Física estava envolvido em várias atividades, como é o caso do corta-mato escolar e distrital, torneio de futsal, BTT/Caminhada e ainda na colaboração no dia aberto das Ciências. Pessoalmente, tive oportunidade de me envolver, ajudando na realização destas múltiplas atividades.

5. Realização da Prática Profissional

5.1. As primeiras dificuldades, sentimentos, frustrações…

O ano de estágio começou no dia 4 de setembro de 2017, aquele que apelido como "dia D". Foi nesse dia que um turbilhão de sensações assaltou o meu coração. Entrei na escola, em conjunto com as minhas colegas de estágio, para uma primeira reunião com o professor cooperante. Nessa altura fomos surpreendidas pelos EE do ano transato. Estes fizeram-nos uma visita guiada e foram impecáveis, conforme ilustra o excerto do diário de bordo que se segue:

> "Este foi o primeiro ano que o professor cooperante decidiu trazer os estagiários do ano anterior para fazer a receção aos novos, e penso que foi bem melhor. Com eles tivemos oportunidade de fazer perguntas e conhecer a escola de uma forma mais descontraída. Eles foram impecáveis, foram dando algumas dicas sobre o processo, sobre o que os professores do departamento lhes faziam, como os tinham recebido, o método de trabalho do professor cooperante, e de várias experiências com as turmas… (Diário de Bordo, 28 de setembro)."

Com a presença dos EE do ano transato, apareceram as primeiras angústias e receios, uma vez que estes eram muito bem vistos por toda a comunidade escolar, ou seja, a fasquia estava bem alta! Mas, não era apenas isso que me preocupava.

A transição de aluno para professor, quando ainda somos estudantes, não foi, de todo, uma tarefa fácil. Foi uma fase crítica, que exigiu diversos ajustes e adaptações das experiências que trazia da faculdade para a realidade escolar. Como refere Queirós (2014, p. 72), no início do meu percurso, apareceram *"sentimentos como o medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas (…) ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento"*

A primeira grande angústia surgiu na incerteza de como seria a primeira aula que iria lecionar. Via essa aula com enorme relevo uma vez que ditava o primeiro encontro com aquela que seria a minha turma residente. Estava bastante nervosa e apreensiva acerca daquilo que iria acontecer, mas rapidamente isso mudou, tal como espelha este pequeno excerto do diário de bordo:

> "Após uma breve explicação daquilo que ia ser feito, o professor cooperante e as minhas colegas abandonaram o espaço da aula e eu fiquei sozinha com a turma. Na minha opinião, esta situação foi muito benéfica para mim, pois libertou-me de várias pressões que o professor cooperante, inocentemente, acaba por criar. Ficar ali sozinha com os alunos, apesar de não parecer à primeira vista, foi muito

> gratificante e fez com que os pequenos nervos desaparecessem por completo. (Diário de bordo, reflexão pós aula, 14 de setembro de 2017)."

Segundo Batista e Queirós (2013), a escola é um espaço de imprevisibilidade, um espaço onde os EE são obrigados a tomar decisões e agir de acordo com cada situação específica. A busca incessante pela solução certa a cada constrangimento que apareceu levou-me a refletir, pois *"aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir"* (Queirós, 2014, p. 78).

Tendo como referência esta opinião, assim como a opinião do professor cooperante, não existem receitas para o ato de ensinar. Existem sim práticas ajustadas às realidades que nos vão aparecendo, isto é, são os alunos e as suas características que ditam quais as estratégias e métodos a utilizar na prática pedagógica.

Face a estes aspetos, as minhas primeiras preocupações materializaram-se nas questões da ligação entre a teoria e a prática, isto é, entre o conhecimento e bagagem que trazia da faculdade e a realidade da escola. Neste âmbito, Machado (2011, p. 10) defende que a *"formação de professores [será] consistente [porque] interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica".* Por sua vez, Bento *(1995, p. 51)* refere que *"a teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e que a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria".* O equilíbrio entre a teoria e a prática é, de facto, algo difícil, mas com elevada importância para os futuros professores.

Quanto à prática propriamente dita, a primeira grande dificuldade teve a ver com a avaliação dos alunos, algo que falarei, com mais profundidade, num dos próximos capítulos deste trabalho, mas deixo um pequeno excerto do diário de bordo que espelha aquilo que senti no momento:

> "Esta foi a primeira aula em que me senti perdida. Apesar de ter mostrado aos alunos segurança no que estava a dizer e a fazer, por dentro sentia que nada fazia sentido. No momento, tomei diversas opções que me pareceram as mais adequadas, mas tanto na aula como agora penso que podia ter feito de outras formas. Quero com isto dizer que na minha cabeça ia um turbilhão de sensações. (Diário de Bordo, 26 de setembro, 2017)."

De facto, quando cheguei à escola e fui confrontada com as situações da realidade escolar, não consegui implementar todas as ideias e conceções que levava da faculdade, isto porque o controlo e relação com a turma e a gestão do tempo de aula eram variáveis que não controlava e que precisava de o fazer. Assim sendo, o ensino foi mais centrado no professor e não tanto nos alunos, tal como é possível verificar nos excertos seguintes do diário de bordo:

> "Outro ponto fraco, ou negligência da minha parte, foi a gestão da aula. Não sei mesmo o que aconteceu, ainda agora estou a tentar perceber, mas a verdade é que não reparei que estava a exceder o tempo de aula. Penso que foi por estar envolvida no jogo que acabei por me "perder". Estava preocupada em dar feedback e ensinar através do jogo, que posso ter-me enganado ao olhar para o relógio. Não consegui terminar a aula, ficando a faltar um jogo a um grupo de trabalho e o exercício final da aula. Mais uma vez, houve um grupo de trabalho prejudicado, o que não pode acontecer. Na próxima aula será este grupo a começar o jogo, para repor o tempo perdido na aula de hoje." (Diário de bordo, 10 de outubro de 2017).

> "Estive em vários momentos preocupada com a minha colocação pois não queria ficar de costas para nenhum dos grupos, mas mesmo estando com estas preocupações em alguns momentos tornou-se impossível fazê-lo." (Diário de bordo, 24 de outubro de 2017).

Em suma, ao longo desta caminhada que foi o estágio profissional fui-me tentando adaptar às necessidades dos alunos e caminhei no sentido de encontrar os melhores resultados para as suas aprendizagens.

5.2. Lidar com o erro e o insucesso no ato de ensinar …

O erro é algo que está presente em todas as atividades humanas e a sua complexidade assume os contornos referentes ao próprio comportamento humano, uma vez que somos seres humanos e não máquinas, pois como refere Reason (1990) *"(…) são o preço inevitável e, até, aceitável, que temos que pagar pela nossa notável capacidade para enfrentar rápida e eficazmente tarefas que envolvem informação complexa.".*

De facto, no início do meu ano de estágio, o erro e também o insucesso, tanto meu como dos alunos, estavam a prejudicar aquele que é o meu sonho, tal como é possível verificar nos excertos seguintes do diário de bordo:

> "Ensinar é algo que eu admiro muito e que me sinto capaz de fazer, mas as minhas limitações estão a conseguir retirar-me esse "sonho" que tenho desde muito pequenina. As ameaças que julgo estarem a levar a melhor sobre este objetivo são o insucesso e, consequentemente, a insegurança que se faz sentir nas minhas aulas. Neste momento, sinto que a taxa de insucesso nas minhas

> aulas está a ser elevada e não estou a conseguir lidar com isso. Este fator acaba por me trazer insegurança. Não por não saber o que tenho que fazer ou como fazer, mas porque ao olhar para aula e sentindo que as coisas não estão a correr como tinha imaginado, leva-me a pensar que não sou capaz de a melhorar no momento. Vejo os alunos desmotivados, com um empenhamento motor baixo e não tenho conseguido melhorar isso." (Diário de bordo, 29 de outubro de 2017).

> "Esta foi uma aula com mais competição do que todas as outras, no entanto sinto que não surtiu efeito em todos os alunos, como desejava. Apesar de em quase todos os exercícios existirem objetivos de rendimento e também de competição, há alunos muito "aluados" ou desmotivados para as tarefas. Estes são os alunos que maior trabalho me irão dar ao longo do ano, que me vão levar à exaustão. No final da aula senti-me insatisfeita, desmotivada, desmoralizada, exausta, mais uma vez. Parecia que nada resultava, nada corria bem com esses alunos." (Diário de bordo, 19 de outubro de 2017).

Tal como afirma Luckesi (2002), *"o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento".* Não posso deixar de concordar com esta afirmação, uma vez que foi através dos erros que cometi, que aprendi e cresci ao longo deste processo. Não foi fácil lidar com a frustração que senti no início do estágio profissional, tendo até tido vontade de desistir do processo. No entanto, e tal como afirma Demo (2001, p.50), *"o erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo".* Assim sendo, o papel do professor cooperante foi fundamental neste processo, uma vez que esteve sempre disponível para me ajudar, não deixando que os erros que fui cometendo comprometessem a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o erro fez parte do meu processo de estágio, mas em nenhum momento colocou em causa os meus alunos.

Na perspetiva de Perrenoud (2000) *"Todos tem o direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo."*. Foi esta linha de pensamento que me levou a persistir, a encarar o erro e o insucesso como algo construtivo e parte integrante do meu processo de formação. Através dos meus erros e dos erros dos meus alunos foi possível perceber aquilo que era preciso melhorar, fossem as estratégias, o planeamento, os modelos de ensino ou as relações entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

De facto, o meu problema inicial com a instrução foi algo que fez com que a minha relação com os alunos nem sempre fosse a melhor. Pois, se por um lado pretendia que eles me ouvissem até ao fim, por outro era bastante massacrante para eles o facto de tendencialmente transmitir demasiada informação. As

minhas falhas ditavam um mau entendimento dos exercícios por parte dos alunos e, consequentemente, o insucesso dos mesmos e isto era algo que me "destruía" por dentro. No entanto, após ter resolvido este problema, tudo começou a melhorar.

5.3. O Processo de Planeamento…

O planeamento é entendido como o caminho que cada professor pretende seguir, segundo as suas teorias e conceções assim como aquilo que ambiciona alcançar. Tal como advoga Bento (2003, p. 15) *"A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática."* Também este autor reforça a ideia de que *"O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.".*

Segundo este entendimento, revejo-me totalmente nas palavras de Bento. De facto, ao longo de todo o processo de planeamento, aquelas que eram as minhas conceções foram constantemente confrontadas com situações reais da prática, levando a adaptações no mesmo. Foi através da prática que foi possível corrigir os erros e alterar as falhas que existiam no planeamento.

O planeamento foi elaborado a três grandes níveis (macro, meso e micro), apesar de dividido está sempre interligado, pois da mesma forma que o nível macro orienta o micro, o contrário também acontece.

Todo o planeamento elaborado nos três níveis foi realizado de forma pensada, investigada e refletida, com o objetivo de melhorar e potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente, a aprendizagem dos alunos. Desta forma, foi feita uma pesquisa e reflexão acerca da melhor forma de ensinar, através de diversos modelos de ensino e diferentes estratégias.

5.3.1. Plano anual de turma, o nível Macro

O Plano Anual de Turma (PAT) é um documento que contém uma perspetiva mais geral, tendo sido por isso o primeiro a ser solicitado pelo PC (Anexo 1). Como advoga Bento (2003, p.67) *"A elaboração do plano anual constituiu o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo."*

Bento (2003) refere que a elaboração do plano anual deve ser feita como um todo harmonioso e só assim é que o ensino será eficaz. A elaboração deste documento guiou a minha atuação no meu ano de estágio, contribuindo para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

A elaboração do PAT foi algo que trouxe ao NE algumas dificuldades e dúvidas comuns. Nesse sentido, foi realizada uma reunião com o PC, na qual este retirou todas as dúvidas e facultou as informações necessárias para a elaboração deste documento. Ficou decidido que o plano anual teria que ter em particular atenção o roulement dos espaços (rotação e espaços), as modalidades, número de aulas para cada modalidade (em função das planificações), dia, hora e ainda objetivos referentes à condição física e conceitos psicossociais, para além dos momentos de avaliação previstos. Também se decidiu que o plano anual seria contruído de período a período, isto é, no início de cada um seria elaborada a planificação desse período (figura 1), tendo sido apenas elaborado o plano anual da condição física referente às modalidades abordadas no décimo primeiro ano.

Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia
Plano de Turma - 1ºPeríodo
11ºA

Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Total Unidades	Modalidades	Avaliação
Setembro	14	15h10 - 16h40	Espaço 1	1 e 2	1 e 2 de 2	Apresentação aos alunos	
	19	11h45 - 13h15	Espaço 1	3 e 4	1 e 2 de 4	Fitescola	
	21	15h10 - 16h40	Espaço 1	5 e 6	3 e 4 de 4		
	26	11h45 - 13h15	Espaço 1	7 e 8	1 e 2 de 18	Badminton	
	28	15h10 - 16h40	Espaço 1	9 e 10	3 e 4 de 18		Avaliação Diagnóstica
Outubro	3	11h45 - 13h15	Espaço 1	11 e 12	5 e 6 de 18		
	10	11h45 - 13h15	Espaço 2	13 e 14	7 e 8 de 18		
	12	15h10 - 16h40	Espaço 2	15 e 16	9 e 10 de 18		
	17	11h45 - 13h15	Espaço 2	17 e 18	11 e 12 de 18		
	19	15h10 - 16h40	Espaço 2	19 e 20	13 e 14 de 18		
	24	11h45 - 13h15	Espaço 2	21 e 22	15 e 16 de 18		
	26	15h10 - 16h40	Espaço 2	23 e 24	17 e 18 de 18		Avaliação Sumativa
	31	11h45 - 13h15	Espaço 3	25 e 26	1 e 2 de 20	Futebol	Q.Aula (Badminton) / Avaliação Diagnóstica
Novembro	2	15h10 - 16h40	Espaço 3	27 e 28	3 e 4 de 20		
	7	11h45 - 13h15	Espaço 3	29 e 30	5 e 6 de 20		
	9	15h10 - 16h40	Espaço 3	31 e 32	7 e 8 de 20		
	14	11h45 - 13h15	Espaço 3	33 e 34	9 e 10 de 20		
	16	15h10 - 16h40	Espaço 3	35 e 36	11 e 12 de 20		
	21	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	37 e 38	13 e 14 de 20		
	23	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	39 e 40	15 e 16 de 20		
	28	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	41 e 42	17 e 18 de 20		
	30	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	43 e 44	19 e 20 de 20		Avaliação Sumativa
Dezembro	5	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	45 e 46	1 e 2 de 6	Atletismo	Q.Aula (Futebol)
	7	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	47 e 48	3 e 4 de 6		
	12	10h05 - 11h35	Pav. Ginástica/Exterior	49 e 50	5 e 6 de 6		Avaliação Sumativa
	14	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	51 e 52	Corta-mato		

Fundamentação: Esta planificação foi realizada para a turma A do décimo primeiro ano de escolaridade e refere-se ao 1º período. Serão lecionadas cinco unidades: Aptidão física (fitescola), badminton, processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, futebol e atletismo (resistência aeróbia). Estas cinco unidades serão divididas pelas cinquenta e duas aulas que a turma terá, em dois blocos de noventa minutos por semana. As aulas começam no dia 13 de Setembro e terminam no dia 15 de Dezembro. Durante este período de tempo teremos uma aula destinada para o corta-mato escolar, que apesar de ser sumariada, terá como finalidade a participação dos alunos na atividade escolar. Quanto aos espaços planeados têm como ponto de partida o roulement proposto pelo diretor de instalações. Como só no final do período é que terei o espaço exterior, decidi começar pelo badminton ao invés do futebol e atletismo que posso lecionar no espaço exterior. No início de cada unidade temática farei a avaliação diagnóstica da unidade que irei começar a lecionar e a questão aula da unidade anterior. Na última aula da unidade temática que estou a lecionar farei a avaliação sumativa. Quanto à planificação das unidades temáticas e sua ordem, decidi começar pela aplicação da bateria de testes Fitescola, pois irão permitir-me conhecer fisicamente os alunos. Esta bateria de testes será realizada em dois blocos de noventa minutos e não terá avaliação sumativa nem questão aula. Após esta avaliação da aptidão física dos alunos, começarei pelo badminton pois é quando benefício de espaço interior e esta unidade terá nove blocos. Tanto o futebol como o atletismo poderiam ser abordados a seguir ao badminton, no entanto optei por começar pelo futebol pois no espaço interior benefício das balizas de futsal. Na minha opinião as balizas são muito importantes, visto serem uma referência para os alunos. É um objeto que tem que ser aproveitado visto estar intimamente ligado às características do jogo de futebol, e que não existe no espaço exterior (apenas temos caixotes do lixo ou balizas construídas por nós). O atletismo acabará também por ser abordado durantes as restantes unidades, através da resistência aeróbia. No entanto, como tenho tempo e espaço, dedicarei três blocos de aulas para esta unidade no final do período, com o objetivo de os preparar para a avaliação (teste de cooper) mas também para o corta-mato escolar que será realizado no dia 14 de Dezembro. Quanto à unidade de desenvolvimento e manutenção da condição física será também lecionada ao longo das aulas.

Figura 1 – Planificação do 1º período

Como referi anteriormente, foi realizado um planeamento anual da condição física, uma vez que em todo o NE era realizado um circuito de preparação física em todas as aulas para que os objetivos da condição física fossem também atingidos. Isto é, foi elaborado um circuito que, para além de melhorar a aptidão física dos alunos, contribuía para potencializar as capacidades motoras referentes a cada modalidade em específico. No primeiro período o circuito remetia para especificidades do *badminton* e futebol assim como para a melhoria da resistência aeróbia no âmbito da preparação dos alunos para participarem no corta-mato escolar, assim como na realização do Teste de

Cooper. Após a vinda da professora orientadora e supervisora à escola, o trabalho da condição física foi potenciado, tendo por base o treino funcional (Garganta & Santos, 2015) e rentabilizado para a realização do estudo de investigação do NE, retratado no quinto capítulo deste documento.

De facto, a melhoria da condição física dos alunos foi algo que apareceu, mais tarde, fruto do trabalho do NE, tal como é possível perceber no excerto seguinte:

> "Há primeira vista, parece-me que todos os alunos conseguiram melhorar o seu tempo. Isto deixa-me contente, tanto a mim como às minhas colegas de estágio, pois significa que o nosso trabalho está a correr como planeado e estamos a ter os resultados que desejávamos, ou seja, estamos a ser recompensadas." (Reflexão pós aula 71 e 72)

No que diz respeito aos conceitos psicossociais, ficou definido no início do ano que a superação, entreajuda, autonomia e cooperação estariam presentes em todas as unidades. No entanto, mais tarde, com o decorrer do ano letivo, apareceu também a autorregulação e a iniciativa, como elementos em que focamos o nosso trabalho, uma vez que pretendia que o processo de ensino se centrasse mais nos alunos e não tanto no professor.

Quanto à cultura desportiva, aquilo que foi planeado diz respeito à identificação do regulamento específico de cada modalidade. Nos Jogos Desportivos Coletivos foi também definido que também seria necessário conhecer, identificar e aplicar as regras fundamentais do jogo.

Ao longo do ano de estágio foram notórias as alterações ao PAT, no entanto estas foram feitas sempre com o intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem, melhorar o processo de planeamento e, acima de tudo, os resultados obtidos. Uma das alterações ao PAT teve a ver com a distribuição do número de aulas por cada modalidade, uma vez que consoante a necessidade dos alunos nessas mesmas modalidades, fui adaptando na procura que a aprendizagem fosse mais efetiva.

5.3.2. Unidade temática ou didática, o nível meso

Tal como refere Bento (2003, p.75), *"As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem."*.

De facto, a construção das unidades didáticas (Anexo 2) foi algo que fui modificando e melhorando ao longo do ano. Ao longo do processo de estágio, foi possível perceber que não existem receitas, mas sim, de acordo com as características da turma, das condições do envolvimento e de trabalho, cada unidade acabou por se tornar particular e foi abordada de forma diferente.

Por norma, o início de uma unidade foi marcado pela realização da avaliação diagnóstica que, posteriormente, despoletou todo o processo de planeamento em vista a obter os melhores resultados naquilo em que os alunos são avaliados, assim como permitir que eles aprendam. Desta forma, Vickers (1990) defende que para se atingirem os objetivos terminais de cada unidade é necessário existir uma definição de conteúdos a abordar.

Vickers (1990) contruiu um modelo auxiliar ao conhecimento – modelo de estrutura de conhecimento – que serve como guião para a atuação do professor no processo de ensino aprendizagem, refletindo sobre assuntos transdisciplinares que vão muito além das matérias que se abordam. Aqui são traçados os objetivos a atingir com os alunos nas unidades temáticas e delineadas estratégias e metodologias que os permitam alcançar, ligando-os, assim, ao conhecimento da matéria de ensino. A mesma autora defende que existem três fases neste modelo: a fase de análise, de decisão e de aplicação.

A fase de análise engloba o conhecimento específico da modalidade, uma análise do envolvimento ou contexto de trabalho assim como uma análise dos alunos. A fase das decisões visa a definição da matéria de ensino assim como a sua sequência nas áreas de extensão da EF, visa a definição dos objetivos, a configuração da avaliação, assim como as suas modalidades e formas de avaliar, e ainda a elaboração das progressões de ensino. Na fase da aplicação pressupõe-se a utilização de todos os instrumentos produzidos no processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de planeamento.

Importa realçar que para todas as modalidades realizei sempre unidades didáticas, independentemente de serem mais ou menos extensas. Uma das minhas maiores dificuldades neste nível de planeamento teve a ver com os módulos 5, 6, 7 e 8 do modelo de estrutura do conhecimento. Foram também estes os módulos que obtiveram maior investimento e esforço da minha parte para a sua melhoria, tendo, por isso, sido alterados ao longo de todo este processo de formação.

O módulo 5, intitulado de “definição de objetivos”, foi um dos módulos que mais dores de cabeça me deu, pois para além de imprescindível mostrou ser bastante difícil. Isto porque, senti dificuldade em, perante o observado na avaliação diagnóstica, estabelecer um objetivo terminal alcançável para os alunos.

No que diz respeito ao módulo 6, referente à configuração da avaliação, aquilo em que tive maior dificuldade diz respeito às modalidades de avaliação assim como ao momento em que deviam ser aplicadas e o instrumento a utilizar. De facto, a criação do instrumento de avaliação aquando o início da unidade trouxe-me grandes vantagens, uma vez que assim era mais fácil de “trabalhar”, já que seriam abordados com mais foco e atenção os conteúdos alvo de avaliação.

O módulo 7, respeitante das progressões de ensino e situações de aprendizagem, também foi alvo de alguns constrangimentos. Nem sempre consegui pensar em exercícios ou situações de aprendizagem que fossem ajustados ao nível dos alunos, assim como insistia em progressões de ensino demasiado particulares quando não havia tempo para tudo. Serviu para perceber que temos que nos concentrar no essencial e procurar realizar exercícios que permitam aos alunos perceber, decidir e aplicar, rumo a um objetivo terminal previamente definido.

Quanto ao módulo 8, referente à aplicação, a maior dificuldade teve a ver com a sistematização de todos os outros módulos de forma clara e objetiva. A definição dos conteúdos (módulo 4) e a criação de situações de aprendizagem (módulo 7), que, de acordo com Mesquita e Graça (2009), devem ir do simples para o complexo e do fácil para o difícil.

A abordagem da base-topo e topo-base mostrou-se também algo inquietante. Isto porque, apesar de concordar com a abordagem topo-base nem sempre a vi como benéfica para os meus alunos, pois cada aluno, cada turma, de acordo com as suas características e dificuldades, mediante a modalidade em questão, poderá precisar de uma ou outra abordagem. Nesse sentido, tentei ao longo do ano estabelecer uma abordagem que remetesse para os melhores resultados dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, de acordo com o tempo que dispunha para cada unidade temática, optei por realizar uma abordagem diferente. No caso da unidade de Ginástica de Trampolins, a opção foi uma abordagem do topo para a base, onde os erros dos alunos nos saltos completos eram corrigidos, desconstruindo o salto completo em pequenas fases - aquelas que precisavam de ser trabalhadas.

De facto, nas unidades curtas, preferi sempre fazer uma abordagem global, isto porque, para o tempo que tinha, era aquela que melhor se ajustava à aprendizagem dos alunos, como espelha o seguinte excerto:

> "Durante as aulas foram sempre utilizadas estratégias que permitissem aos alunos melhorar os seus desempenhos nos saltos globais, havendo sempre progressões na parte inicial das aulas, assim como trabalho por estações na parte fundamental." (Reflexão da Unidade didática Ginástica de Trampolins)

Na minha perspetiva as unidades curtas lecionadas através de uma abordagem global são aquelas que melhor respondem ao reduzido tempo que o professor dispõe para abordar a modalidade em questão. No entanto, nas unidades mais longas, apesar de a abordagem ser global, também foi utilizado muitas vezes o trabalho técnico, como aconteceu nos jogos desportivos coletivos. O excerto seguinte espelha algumas das dúvidas que tive na realização ou não desse trabalho:

> "Na parte inicial da aula decidi trabalhar sempre a técnica. Tomei esta decisão, desde cedo pois, tal como já referi, não queria cometer o mesmo erro que na modalidade de futebol. Realizei um circuito técnico ou exercícios de passe e receção, onde fosse possível trabalhar a parte técnica isolada do jogo e sem oposição. No entanto, a pergunta "Será que o trabalho técnico vai ter influência no jogo?" assombrou-me durante toda a unidade." (Reflexão da Unidade de Basquetebol)

Também a escolha das estratégias e métodos para ensinar foram uma grande dificuldade no planeamento das unidades, tal como se pode verificar no excerto seguinte:

> “O ensino do basquetebol tem sido um quebra-cabeças. Ensinar algo de raiz aos alunos tem sido uma aprendizagem bastante rica, mas também um pouco frustrante. Se por um lado eu penso que posso chegar longe, pois os alunos querem mais e mais, por outro, quando vejo as estratégias aplicadas na prática, parece que quero “demais” dos alunos. A estratégia que tenho adotado passa por misturar os alunos, ou seja, em cada grupo de trabalho, ter sempre 2 ou 3 alunos que consigam ajudar os seus colegas, na minha ausência. Mas será que isto é o mais indicado? Será que alunos com 10/11 anos de idade sabem como falar com os colegas para que estes o interpretem como uma “ajuda” e não um “ataque”? A verdade é que, é difícil, encontrar um aluno que seja capaz de conversar/ajudar um colega e tenha competências para tal, ou então, os alunos que são “corrigidos” não gostam de o ser e levam isso como uma espécie de “ataque”. Não tem sido fácil lidar com estas questões e o fato de ser uma modalidade coletiva, só piora a situação.” (Reflexão pós-aula, turma partilhada, 27/02/2018)

Um dos grandes apoios para todas estas dúvidas que foram aparecendo ao longo deste nível de planeamento foram combatidas com uma revisitação às didáticas do 1º ano, assim como com a revisão de literatura e reflexão sobre a prática.

Em suma, este nível de planeamento é fundamental para uma atuação competente dos docentes e, consequentemente, para uma aprendizagem efetiva dos alunos. Nas palavras de Bento (2003, p.60) *“O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógica específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo vivível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.”*

Outro elemento importante, é que as UD devem ser elaboradas de forma flexível, para que os reajustes possam acontecer. De realçar ainda que um bom planeamento a nível meso ditará um ótimo planeamento a nível micro, isto é, quantos menos reajustes forem realizados na UD, melhores poderão ser os planos de aula.

5.3.3. Plano de aula, nível micro…

O plano de aula (PA) (Anexo 3) é um documento que deve ser elaborado de forma pensada e reflexiva para que possa ser preparado com qualidade. Tal como afirma Bento (2003, p.106), *"… o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação. Esta não pode ser subestimada nem pelo professor inexperiente nem pelo experiente."* O mesmo autor defende que uma planificação superficial do ensino pode levar os docentes a tomar decisões de forma espontânea, comprometendo os objetivos aos quais se propõem. Neste sentido, o PA deve conter os objetivos e conteúdos programados no planeamento a nível macro e meso, bem como fornecer feedback sobre os resultados do que foi planeado. Este deve servir como um guião para o professor que poderá realizar os devidos reajustes na aula propriamente dita.

Esta adaptação do plano de aula foi algo que senti alguma dificuldade em realizar como se pode constatar no excerto seguinte:

> "Esta foi uma aula importante para mim. Digo isto porque, ao final de trinta e quatro aulas lecionadas, não tive receio de mexer no plano de aula, fazendo as alterações necessárias às novas condições da aula e necessidades dos alunos." (Reflexão pós aula, turma residente, 3/02/2018)

De facto, não devemos ter receio de fazer as alterações necessárias ao planeado, desde que o objetivo seja melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, contribuir para o sucesso dos alunos.

Quanto à organização e formato do plano de aula ao longo do ano existiram dois modelos distintos. Antes da vinda da PO à escola o plano de aula continha como categorias didáticas os objetivos gerais e específicos, conteúdos, atividades/estratégias, objetivos comportamentais e palavras-chave, organizados em três partes da aula: inicial, fundamental e final. No entanto, após as primeiras aulas observadas pela PO, em reunião, decidimos juntar aos conteúdos os comportamentos a observar nos alunos (objetivos comportamentais), alterar a coluna das atividades para organização didático-metodológica e manter as palavras-chave, mas com maior rigor e seleção na sua escolha. Esta restrição nas palavras-chave a utilizar surgiu por eu e as minhas colegas de estágio utilizarmos um número elevado que não era utilizado no processo instrucional. Desta forma, as palavras-chave estariam mais

relacionadas com os objetivos da aula e iriam ajudar-nos mais no processo de instrução.

No que diz respeito ao cabeçalho do PA este manteve-se estável, ou seja, as informações relativas ao número do PA e da unidade, data, hora, ano, turma, nome da unidade, escola, professor da turma, espaço de aula, função didática e material necessário estiveram sempre presentes. Também existiu durante o ano de estágio um espaço para o sumário e a reflexão pós-aula.

Uma particularidade interessante acerca do plano de aula teve a ver com a necessidade de todas as semanas, termos que enviar para o PC, até sexta-feira, os planos de aula da semana seguinte. Isto ajudou-me a refletir e pensar ainda mais sobre as aulas dadas e as que se avizinhavam, permitindo-me interligar o planeamento a nível micro, meso e macro.

Em suma, o PA nunca deve ser visto como algo definitivo e estanque dada a imprevisibilidade que caracteriza o ensino. Este deve ser um guião do professor para a aula e deve ser alterado sempre que for necessário, pensando nas necessidades e dificuldades que os alunos vão apresentando no decorrer das aulas.

5.4. A Relação pedagógica professor-aluno…

A relação pedagógica é considerada um dos pontos-chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Chalita (2001) refere que a interação entre o professor e o aluno deve ser baseada no afeto. Vila (1988, p.145) afirma que *"Las relaciones con los alumnos representan uno de los aspectos de la profesión que mayor satisfacción pueden reportar a los professores. Sin embargo constituyen, a la vez, una de las mayores fuentes potenciales de malestar".*

Tal como defende Rogers (1972), o professor deve procurar desempenhar as suas funções através de uma relação de agrado com os seus alunos. Neste sentido, foi nesta perspetiva que tentei encaminhar a minha atuação durante o ano de estágio, seguindo, assim, a linha de pensamento de Cunha (1989), que considera que a relação pedagógica deve basear-se na autonomia, contrapondo-se à ideia de uma relação pedagógica baseada no autoritarismo. Esta ideia foi também constatada na observação de uma aula a um docente da escola cooperante, tal como refiro no seguinte excerto do diário de bordo:

> “A verdade é que, mesmo com alunos com um comportamento mau, o professor conseguiu sempre a atenção deles, sem que precisasse de se “aborrecer” ou “subir o tom de voz”. Isto fez-me refletir sobre “como será que o professor conduziu o processo?”” (Reflexão pós-observação a um professor do grupo de EF da escola cooperante)

De facto, a relação que mantive com os alunos foi uma das minhas principais preocupações ao longo do ano letivo e ao observar algumas aulas de professores de EF do grupo da escola cooperante foi possível refletir sobre como iria melhorar este aspeto tal como espelha o seguinte excerto:

> “Mais uma vez, tive oportunidade de observar um ambiente de aprendizagem muito positivo. A verdade é que sabíamos de antemão que esta era uma turma complicada e também um pouco desconcentrada. Isto levou-me a pensar se estes seriam empenhados nas tarefas, e ao observar a aula, percebi que o professor consegue ter os alunos em exercitação, com empenho por parte da grande maioria. Fez-me pensar nas estratégias que ele utiliza para que isto aconteça! Penso que a base deste empenhamento dos alunos se centra na relação professor-aluno que é mantida nesta turma também.” (Reflexão pós-observação a um docente do grupo de EF da escola cooperante)

Araújo e Yoshida (2009) referem que o professor nunca deve descurar a dimensão afetiva aquando do ensino das suas matérias. Segundo Golan e Fransson (2009) e Veldhoven (2017) o ensino é visto como uma atividade moral, defendendo que a relação pedagógica se deve basear no respeito e, essencialmente, na confiança. Este entendimento pode ser constatado no excerto seguinte do diário de bordo:

> “No final da aula, o aluno que tinha sido mandado embora na aula anterior, veio falar comigo. Ele quis perceber o porquê de ter sido expulso e após a conversa que tive com ele, fi-lo perceber que as suas atitudes não tem sido as melhores, e que agora tinha a difícil tarefa de conquistar a nossa confiança (minha e do professor cooperante) novamente. Tentei que ele refletisse sobre o percurso até agora e ele acabou por pedir desculpa, apesar de pensar que não ia conseguir reconquistar-nos. Acabei por lhe dizer que lhe ia dar uma segunda oportunidade e que esperava que ele a partir de agora tivesse um rumo diferente. Ele agradeceu pela conversa e disse que tinha percebido a mensagem.” (Reflexão pós aula, 02/11/2018)

De facto, o primeiro período foi bastante atribulado naquilo que diz respeito à minha relação com os alunos. Inicialmente, pensava que a relação com os alunos não deveria ser muito próxima dada a pouca diferença entre a minha idade e a deles. Tinha receio que eles não me respeitassem e que, como diz a expressão “ao dar-lhes a mão, eles me puxassem o braço”. No entanto, fui-me também apercebendo de que quanto melhor me relacionasse com os alunos, melhor eram os climas de aprendizagem e, consequentemente, melhor era a aprendizagem. Face a este entendimento e como defende Siedentop (1983) a

relação pedagógica deve ser de proximidade para que sejam possíveis de vivenciar climas positivos, favoráveis e propícios de aprendizagem. É certo que, com a maior proximidade aos meus alunos, os resultados por eles obtidos foram melhores, tal como pude constatar no segundo e terceiro períodos. Saltini (2008, p.3) afirma que *"De facto, o afeto é uma importante ferramenta no auxílio ao professor, o afeto sendo desenvolvido em sala de aula para alcançar a atenção do aluno, certamente pode provocar por parte do aluno uma boa receptiva do mesmo, em querer aprender e ao mesmo tempo tornar-se participativo. O afeto tem mesmo esse poder de derrubar muralhas emocionais, de romper bloqueios psicológicos e também de promover um bem-estar no aluno."*

A minha relação com os alunos foi contruída ao longo do ano e as conversas mais liberais e externas às aulas que fui tendo com eles também contribuíram para a melhoria dessa mesma relação. Tentei conhecê-los e dar-me a conhecer procurando saber mais sobre eles e preocupando-me com as suas vidas pessoais e académicas, tal como espelha o seguinte excerto do diário de bordo:

> "Hoje foi uma aula muito diferente do habitual. Diferente devido a uma triste notícia que abalou todos os alunos e que fez com que apenas alguns estivessem presentes. Tinha 9 alunos de 22. Desses alunos, apenas 2 ou 3 estavam mais "animados". A minha tarefa ou o meu objetivo previamente definido foi de imediato esquecido, passando a aula a ser um espaço "livre" onde os alunos podiam escolher entre conversar com os professores, desabafar, chorar ou descarregar energias. No final, os alunos agradeceram-me pelo momento que lhes proporcionei o que foi muito gratificante para mim. Realmente ser professor é muito mais do que expor matéria de ensino, é uma profissão ainda mais complexa do que eu pensava, é também saber ouvir e ajudar os alunos e acima de tudo, vê-los com um sorriso no rosto." (Reflexão pós-aula, 23/01/2018)

De uma forma geral, toda a minha atuação se baseou na construção de uma relação de confiança, onde os alunos pudessem ter ganhos significativos na aprendizagem.

5.5. Os ambientes de aprendizagem…

Os ambientes de ensino-aprendizagem são, na minha perspetiva, um fator preponderante na aprendizagem dos alunos e desde cedo, devido aos constrangimentos que encontrei com a minha turma residente, que me preocupei com a integração de ambientes positivos nas minhas aulas.

De facto, aquilo que pretendia era criar um ambiente positivo e favorável á aprendizagem como várias vezes observei nas aulas de outros docentes mais experientes do grupo de EF, como é possível verificar no seguinte excerto do diário de bordo:

> "Outro aspeto a realçar é a relação que a professora tem com a turma, mais concretamente, o ambiente de aprendizagem vivido na aula. Qualquer pessoa que assistisse a esta aula iria perceber que os alunos estão na aula, empenhados e felizes, dando-se bem com a professora e aceitando as suas críticas de forma construtiva, algo que é fundamental para uma boa aprendizagem." (Reflexão pós-observação a um docente do grupo de EF, 02/02/2018)

Segundo McCaughtry, Tischler e Flory (2008) o ambiente de aprendizagem resulta do encontro entre dois vetores, o vetor primário que representa a agenda dos professores e o vetor secundário que representa a agenda dos alunos. Os mesmos autores referem que os vetores primário e secundário contêm pensamentos e emoções que determinam o empenhamento, tanto dos professores como dos alunos, na concretização dos objetivos determinados. Carlson e Hastie (1997) defendem que a agenda dos alunos engloba o divertimento, a socialização, a aprovação, a minimização do esforço, o evitamento do aborrecimento e dos problemas, reforçando que, tal como os professores, estes apenas pretendem concretizar expectativas, emoções e desejos. Face a este entendimento, Rosado e Mesquita (2015) referem que se deve reconhecer a existência de conflitos e processos de negociação entre os professores e alunos para explicar e gerir melhor os ambientes de aprendizagem.

De facto, no início do estágio profissional estava a ser bastante difícil conseguir criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos, uma vez que muitas dúvidas iam surgindo, tal como se pode verificar no seguinte excerto do diário de bordo:

> "Esta foi também uma unidade onde bati muitas vezes com a cabeça na parede, onde me dececionei bastante comigo mesma e onde senti que os alunos não aprenderam quase nada, ou pelo menos não evoluíram. Sinto-me desapontada por não ter conseguido dar a atenção necessária aos alunos com mais

> dificuldades, não os ter conseguido motivar para as aulas e não ter conseguido, acima de tudo, ensinar-lhes alguma coisa. Tive muitas dificuldades em perceber o que fazer em cada um dos níveis de jogo, em perceber a dinâmica do trabalho por níveis. Desta forma, foi uma unidade didática bastante complicada para mim e, consequentemente para os alunos, uma vez que o ambiente das aulas não foi aquele que pretendia. Estive muito ausente, intervindo muito pouco nas aulas, o que não ajudou na aprendizagem dos alunos." (Reflexão da Unidade de Badminton, 03/11/2017)

Nesta primeira unidade didática lecionada, senti na pele que, caso não conseguisse modificar o ambiente de aprendizagem, os alunos não iriam aprender tanto quanto eu desejava.

Segundo Rosado e Mesquita (2015), a criação de um ambiente adequado de aprendizagem engloba a capacidade de ajustar o nível das tarefas às experiências anteriores e ao nível de prática dos praticantes, de forma que as tarefas não sejam nem muito fáceis nem muito difíceis. Também a gestão da ambiguidade é algo decisivo na criação de um ambiente promotor de aprendizagem segundo Hastie (1997). Este mesmo autor refere que quanto mais explícita e clara for a explicação maior será a compreensão e participação dos alunos. A novidade e inovação são também apontadas como importantes características das tarefas instrucionais implementadas nas aulas como promotoras de aprendizagem (Hastie, 1997). Segundo Carlson (1995), os conteúdos ensinados são um dos aspetos fundamentais para a aprendizagem, sendo a sua seleção fundamental para a motivação dos alunos. Por fim, mas não menos importante, o mesmo autor refere que a natureza das tarefas é também crucial para a aprendizagem dos alunos. O foco sobre tarefas colaborativas e competitivas determina, significativamente, o empenhamento dos praticantes, e consequentemente, gera melhores aprendizagens.

Foi então na procura de estabelecer um ambiente de aprendizagem com as características estabelecidas pelos autores acima referenciados que conduzi o meu percurso, com a preocupação fundamental da aprendizagem dos alunos. De unidade para unidade, de período para período, os ambientes de aprendizagem foram melhorados, tendo também a aprendizagem dos alunos sido potenciada, tal como se pode verificar nos seguintes excertos do diário de bordo:

> "Durante as aulas foram sempre utilizadas estratégias que permitissem aos alunos melhorar os seus desempenhos nos saltos globais, havendo sempre progressões na parte inicial das aulas, assim como trabalho por estações na parte fundamental. (…) Tal como já referi, um dos pontos fortes desta unidade,

foi claramente a repetição, a estratégia utilizada nas aulas, que permitia aos alunos realizar mais do que 50 saltos por cada aula, o que é muito bom. Ter três minitrampolins a funcionar é espetacular, e trabalhando em vaga consegue-se aproveitar muito o tempo." (Reflexão da Unidade de Ginástica de Trampolins, 22/03/2018)

"Uma das coisas que aprendi ao longo do ano foi, sem dúvida, que a competição é muito importante! Os alunos, com competição, acabam por se superar, ficam mais motivados e, consequentemente, mais interessados. Assim sendo, nesta unidade decidi utilizar a característica do Modelo de Educação Desportiva relativamente á afiliação e competição. Desde o início da unidade que defini duas equipas mistas que iriam competir ao longo de todas as aulas tendo, cada uma delas, um capitão/treinador." (Reflexão da Unidade de Corfebol, 22/05/2018) "Um aspeto positivo da unidade foi também a forma como foi abordada. Nesta modalidade existem muitos exercícios lúdicos que são utilizados para a ensinar promovendo um ambiente positivo e desenvolvendo o interesse dos alunos pela mesma. Foi a unidade que mais gozo deu aos alunos e, consequentemente, a mim, uma vez que vendo-os felizes e interessados, fico também contente e motivada." (Reflexão da Unidade de Judo, 04/06/2018)

5.6. As mudanças na instrução para otimizar a aprendizagem…

"É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece." (Rosado & Mesquita, 2015, p.70). De facto, quando nos contextos de ensino ou treino se pretende comunicar informação substantiva, recorre-se ao termo de "instrução" (Rosado & Mesquita, 2015). A instrução assume-se como uma técnica de intervenção pedagógica da qual os professores se servem para transmitir conteúdos de forma eficaz.

Segundo os autores acima mencionados, fazem parte da instrução todos os comportamentos verbais e não-verbais, tais como a demonstração, a exposição, explicação, feedback, entre outros. Como defende Leith (1992), a convicção da influência que a comunicação exerce no decorrer do processo e nos resultados obtidos, leva a que alguns especialistas pensem que ensinar bem é o resultado de uma comunicação eficiente. Werner & Rink (1987) afirmam que a clareza da informação e o fornecimento de feedback apropriado foram descritos como essenciais na eficácia do ensino.

Apesar de ter aprendido no primeiro ano de mestrado de ensino algumas estratégias a utilizar na instrução, os primeiros tempos na escola não foram fáceis. De facto, a instrução foi uma das minhas maiores "dores de cabeça". Uma das dificuldades que senti inicialmente teve a ver com a explicação dos

exercícios, estando bem patente em alguns excertos que os alunos escreveram no final do ano letivo:

> "Durante este ano letivo eu notei uma evolução da professora Filipa na explicação/demonstração dos exercícios a serem desenvolvidos na aula, pois, no início do ano, por vezes a sua explicação suscitava algumas dúvidas." (Comentário escrito de um aluno no final do ano letivo acerca do mesmo)

"No início do ano a explicação dos exercícios e a sua execução era um pouco confusa, mas sinto que a professora Filipa melhorou nesse aspeto (…)" (Comentário escrito de um aluno no final do ano letivo acerca do mesmo) No meu entendimento, no início do ano, não me conseguia concentrar no essencial aquando do processo de instrução. Para além disso não utilizava a demonstração, tal como está patente nos seguintes excertos do diário de bordo:

> "Tentei explicar sempre da melhor forma possível, mas a verdade é que podia ter demonstrado uma situação para que estes percebessem melhor e não o fiz. A demonstração é muito importante, pois "uma imagem vale mais que mil palavras", e assim sendo não me posso esquecer desta estratégia de ensino." (Reflexão pós aula, 16/11/2017)

> "Quando dei por mim, estava a explicar um passe e corte através de um quadro tático improvisado "bola de basquetebol", algo que faço muito no treino. Realmente, quando estamos envolvidos, acabamos por nos esquecer de onde estamos e quais as estratégias a utilizar consoante isso. Devia ter utilizado a demonstração através dos alunos com a minha ajuda, ou eu ter demonstrado! É algo que tenho e vou corrigir para que não volte a acontecer." (Reflexão pós-aula, 01/02/2018)

Esta foi uma lacuna que tentei resolver de forma rápida, pois como diz o ditado "Uma imagem vale mais do que mil palavras". No entanto, demorei algum tempo a compreender isto, mas quando comecei a introduzir a demonstração no meu processo instrucional, os resultados começaram a ser melhores, tal como espelham os seguintes excertos:

> "Senti que os alunos, apesar de ser a primeira vez que faziam o exercício, perceberam desde cedo o que tinham que fazer e entraram na dinâmica com alguma facilidade, fruto de uma melhor explicação e demonstração da minha parte." (Reflexão pós-aula, 30/01/2018)

> "Decidi parar e voltar a demonstrar, usando alunos que tinham compreendido, e a partir daí passou a correr melhor." (Reflexão pós-aula, 17/04/2018) "Uma das coisas que melhor correu na aula teve a ver com a exposição da matéria de ensino. Utilizei a demonstração comigo mesma e também com alunos escolhidos por mim e penso que os alunos perceberam sempre aquilo que tinham que fazer, pelo menos foi isso que deu para observar." (Reflexão pós-aula, 15/05/2018)

Segundo Cagigal (1999), a demonstração é um aliado poderosíssimo na apresentação das tarefas aos alunos pelo professor. No entanto, não foi suficiente para me ajudar a melhorar a minha comunicação. Um outro aspeto

que precisava de melhorar tinha a ver com a clareza da apresentação das tarefas. Para Rink (1993) a clareza da apresentação é um dos fatores que ajuda a melhorar a atenção e a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes. De facto, tive algumas dificuldades em ser concisa e objetiva na minha comunicação acabando por confundir um pouco os alunos aquando a minha instrução e, consequentemente, dificultando a sua aprendizagem. Penso que esta dificuldade tem a ver com a organização da instrução, ou seja, com a decisão de começar o meu discurso pela explicação da tarefa ou pelo objetivo da mesma, ou de outra forma que pensasse ser a mais correta. Se por um lado Singer (1978) e Siedentop (1991) defendem que a definição de objetivos constitui o elemento referenciador da organização de todo o processo instrucional, já outros autores como Vickers (1990) e Rink (1993) defendem que é o conteúdo. De facto, desde que o discurso seja coerente e realizado de forma fluente, a aprendizagem dos alunos não será comprometida.

Para além destas dificuldades, por vezes aquilo que limitava o meu processo instrucional era também a dificuldade em transformar o conhecimento teórico acerca da matéria de ensino em conhecimento percetível aos meus alunos.

Em suma, a qualidade da minha instrução foi evoluindo ao longo deste processo de formação, tendo sido o meu investimento pessoal, as reflexões com o núcleo de estágio e a observação de outros docentes ajudas essenciais nesta transformação. Passei também a entender que o conhecimento da matéria de ensino não é suficiente para o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo que é aquele que permite o sucesso na aprendizagem dos alunos.

5.7. Estratégias utilizadas na promoção da aprendizagem…

Com a existência de uma grande diversidade e variedade de estratégias de ensino, o meu percurso formativo teve como objetivo promover a aprendizagem dos meus alunos, adotando estratégias que fossem ao mesmo tempo motivadoras e que os fizessem gostar da disciplina.

De facto, no primeiro período estive mais preocupada com a matéria de ensino que tinha que lecionar do que com a forma como o fazia. No entanto, nos segundos e terceiro períodos o meu objetivo era melhorar a forma como estruturava as aulas e transmitia o meu conhecimento aos alunos.

> "De uma forma geral, penso que as sequências que utilizei, apesar de terem um objetivo de passagens de rede para os alunos cumprirem, não estava a ser suficiente para os motivar. Para além disso, os alunos não estavam a compreender o jogo, ou seja, não demonstravam ter intencionalidade tática nas suas ações. Este é sem dúvida um ponto fundamental na aprendizagem dos alunos, e estive em grande parte da unidade a prejudicar essa aprendizagem." (Reflexão da unidade de badminton, 03/11/2017)

> "Digo isto porque parecia que não estava a conseguir encontrar as melhores estratégias para o ensino do jogo de basquetebol. Os alunos apresentavam bastantes dificuldades em alguns conteúdos como a organização ofensiva, passe e corta, enquadramento ofensivo, e não sabia bem como o trabalhar." (Reflexão da Unidade de Basquetebol, 27/02/2018)

> "Mais uma vez tentei preparar uma aula com exercícios dinâmicos e divertidos aliados a exercícios critério onde os alunos trabalhariam as técnicas. Este jogo que tenho feito entre jogo lúdico e exercício critério penso que tem corrido bem para a motivação dos alunos na aula. A verdade é que eles acabam por conseguir aplicar as técnicas que estão a aprender nos exercícios critério nos jogos lúdicos, o que para mim, enquanto professora, é ótimo. Significa que estão a aprender e essa é a minha função." (Reflexão pós-aula, 17/05/2018)

Neste seguimento, comecei por refletir acerca das estratégias utilizadas na promoção da aprendizagem dos alunos, chegando à conclusão através da prática, que a rotina, repetição, questionamento, motivação e competição eram cruciais para um bom desfecho do processo de ensino-aprendizagem. De facto, desde cedo que o professor cooperante referia nas várias reuniões e reflexões em contexto de núcleo de estágio que a rotina, repetição e a competição eram aspetos cruciais nas aulas lecionadas.

Cagigal (1999, pp. 269-270) afirma que *"students who spend more time with the content learn more"*. De facto, isto foi possível verificar nos meus alunos, uma vez que os resultados melhoraram com a implementação da repetição nas minhas aulas. No entanto, tive sempre o cuidado de criar um equilíbrio entre a repetição e a variabilidade, já que a minha turma apresentava características peculiares, tendo que ser constantemente motivada para as aulas.

> "Tal como já referi, um dos pontos fortes desta unidade, foi claramente a repetição, a estratégia utilizada nas aulas, que permitia aos alunos realizar mais do que 50 saltos por cada aula, o que é muito bom. Ter três minitrampolins a funcionar é espetacular, e trabalhando em vaga consegue-se aproveitar muito o tempo." (Reflexão da Unidade de Ginástica de Trampolins, 26/03/2018)

Aliada à repetição esteve também presente a rotina. Tentei que as minhas aulas tivessem este aspeto como característica, uma vez que os alunos ao estarem rotinados perdiam menos tempo em transições de exercícios e na compreensão dos mesmos. Neste sentido, e seguindo a lógica acima supracitada, a parte fundamental da aula tinha quase sempre os mesmos

exercícios, alterando apenas os objetivos e a complexidade, sendo a parte inicial e final variada com exercícios motivadores e interessantes para os alunos.

> "Para além disso, tentei nesta unidade criar rotinas com os alunos, ou seja, criar exercícios em que fosse possível aumentar a complexidade de aula para aula, ajudando os alunos a perceber a dinâmica do mesmo, diminuindo assim o tempo de instrução e demonstração. Penso que este foi um dos pontos fundamentais para esta unidade, pois na unidade de badmínton, eu perdia muito tempo a explicar, ou não me conseguia explicar corretamente, e penso que isso era algo que tornava as aulas mais "chatas" e menos intensas." (Reflexão unidade de futebol, 15/12/2018)

Foi após esta unidade de futebol que alterei a estrutura das minhas aulas, começando a criar rotinas com os meus alunos e incutindo a repetição nos diferentes exercícios.

Depois de ter introduzido a rotina e repetição comecei também a refletir com e sem o meu NE acerca da existência de competição nas aulas. De facto, no primeiro período a competição não foi utilizada de forma "visível" para os alunos e esta é uma das estratégias que mais motiva os mesmos. Nas unidades do primeiro período a competição foi praticamente inexistente, tendo começado a aparecer no segundo período e tendo sido melhorada ao longo do mesmo e do terceiro.

> "Em conversa com o núcleo de estágio e com o Professor Cooperante, percebi que tinha que introduzir o mais rápido possível, o jogo e a competição para motivar os alunos e trabalhar a compreensão e aplicação dos diferentes batimentos, adequados à situação do jogo e posicionamento adversário. Quando comecei a fazê-lo, decidi introduzir duas divisões, de acordo com os dois níveis de jogo apresentados pela turma e segundo os quais estive sempre a trabalhar." (Reflexão da Unidade de Badminton, 03/11/2017)

> "Uma das coisas que aprendi ao longo do ano foi, sem dúvida, que a competição é muito importante! Os alunos, com competição, acabam por se superar, ficam mais motivados e, consequentemente, mais interessados. Assim sendo, nesta unidade decidi utilizar a característica do Modelo de Educação Desportiva relativamente á afiliação e competição. Desde o início da unidade que defini duas equipas mistas que iriam competir ao longo de todas as aulas tendo, cada uma delas, um capitão/treinador." (Reflexão da Unidade de Corfebol, 22/05/2018)

De facto, a competição foi uma das melhores estratégias que encontrei para motivar os meus alunos. No entanto, foram algumas as situações em que tive que impor regras nos jogos para que os alunos não os levassem a um nível anárquico.

Para além destas estratégias tentei utilizar ao longo do ano o questionamento. Este permitia-me perceber quais as dúvidas dos alunos e,

assim, responder da melhor forma possível a essas questões. Segundo Harvey e Goudvis (2000) o questionamento é a chave para a compreensão e este foi um dos meus grandes objetivos ao longo de todo este processo.

Em suma, todas as estratégias utilizadas foram no sentido de promover e potenciar a aprendizagem dos alunos e melhorar a qualidade das aulas lecionadas. Para além disso tentei que estas estratégias visassem o envolvimento e predisposição dos alunos já que estes não estavam motivados para a prática. No entanto, o recurso a estas estratégias pode não ser suficiente para o sucesso dos professores, mas são essenciais para a procura do mesmo.

5.8. Responsabilização e Autorregulação dos alunos…

Centrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem foi uma das frases que mais ouvi neste ano de formação. A verdade é que desde o início que o professor cooperante referia que o aluno devia estar no centro do processo e nós, futuros professores, deveríamos ser apenas guias de aprendizagem. A vantagem de criar mecanismos de autorregulação e de responsabilizar os alunos, colocando-o no centro do processo, permite ao professor libertar-se das tarefas de gestão. Neste entendimento, o professor exerce melhor a sua função uma vez que tem menos preocupações e o aluno torna-se muito mais ativo na aprendizagem.

De facto, inicialmente não foi fácil incutir responsabilidade aos alunos, visto que estava mais preocupada com o controlo da turma e gestão da aula e os alunos não demonstravam ter capacidade para tal.

> “Mais uma vez, senti que os alunos ainda não estão rotinados. Quero com isto dizer que ainda estou a perder muito tempo a colocá-los a trabalhar.” (Reflexão pós aula, 12/10/2017)

Neste sentido, fui aos poucos tentando melhorar este aspeto nos alunos, mas nem sempre obtive os melhores resultados, sendo um percurso longo e moroso, tal como se verifica em alguns excertos de reflexões no diário de bordo:

> “Talvez isto tenha acontecido porque foi a primeira vez que realizamos estes exercícios e isso faz com que os alunos demorem a entender e entrar na dinâmica do exercício, no entanto cada vez mais tenho também a certeza que a maioria dos meus alunos não tem espírito de iniciativa e autonomia para as tarefas propostas. Não há quase ninguém que após a explicação da professora e distribuição dos alunos por grupo que comece logo a trabalhar. Nem mesmo depois da demostração e de perguntar se alguém tem dúvidas. Isto deixa-me

> insatisfeita, desmotivada e sobretudo, muito cansada." (Reflexão pós-aula, 04/01/2018)
>
> "Não me preocupei tanto no primeiro grupo como no segundo, pois o primeiro trabalha muito mais autonomamente. No entanto, fui corrigindo alguns erros de execução técnica que fui vendo nos alunos." (Reflexão pós-aula, 18/01/2018)
>
> "Pela primeira vez ao longo do ano letivo, deixei que fossem os alunos a organizar as suas equipas na competição, ou seja, limitei-me a trazer de casa duas equipas (1 e 2), construídas mediante a primeira aula que observei desta unidade, e dizer aos alunos que sempre que fosse para fazer substituições, escolher pares de trabalho, teria que ser da responsabilidade deles. Eu, apenas lhes digo quando devem fazer as substituições, por uma questão de gestão do tempo. Esta responsabilidade e autonomia acrescida criou inicialmente alguma confusão, mas depois da primeira competição, as equipas arranjaram, cada uma, a sua estratégia." (Reflexão pós-aula, 19/04/2018)

De acordo com Mesquita (1998) existe um conceito denominado de *accountability* que referencia a atribuição de um sistema de controlo efetivo no comportamento do aluno nas tarefas propostas. Doyle (1983) reforça que caso as tarefas não sejam dotadas de responsabilização por parte dos alunos, estas acabam por ser realizadas de forma incompleta, uma vez que os alunos alteram as intenções que presidem à sua realização. Assim sendo, a responsabilização dos alunos nas tarefas propostas são também fulcrais para a motivação dos alunos, para potenciar o seu compromisso e, consequentemente, melhorias na aprendizagem.

A par da responsabilização dos alunos tentei também criar mecanismos de autorregulação dos alunos, uma vez que estes já se encontravam com responsabilidade para tal. Neste sentido, decidi criar alguns exercícios ou situações de aprendizagem nas aulas onde fosse possível aos alunos corrigir-se mutuamente, aumentando também a responsabilidade de cada um na tarefa.

> "Nesta aula, para além da autonomia e responsabilidade dos alunos que tem vindo a ser incutida no circuito de preparação física, tinha também como objetivo introduzir a autorregulação. Neste sentido, falei com os alunos sobre os aspetos técnicos que tinham que se preocupar nesta aula, em cada um dos saltos, sendo responsáveis por observar os colegas e corrigi-los." (Reflexão pós-aula, 13/03/2018)
>
> "Penso que os alunos estiveram mais empenhados na tarefa de corrigir os colegas, fruto também da separação dos grupos, trazendo vantagens para todos. Fui colocando aspetos em que os alunos se tinham que preocupar no salto, aumento sempre a complexidade até chegar á execução perfeita. Penso que esta foi uma estratégia positiva pois os alunos, desta forma, sabiam para onde tinham que olhar no salto dos colegas, para os poderem corrigir e iam acumulando a informação." (Reflexão pós-aula, 15/03/2018)

Nem sempre estas estratégias tiveram os resultados pretendidos em todos os alunos, uma vez que tinha um grupo mais perturbador de quatro ou cinco alunos que nem com a responsabilização e autorregulação nas tarefas conseguiam cumprir com os objetivos. Acabavam por aproveitar essa autonomia para realizar as tarefas com pouco ou nenhum critério. No entanto, ao longo deste ano de estágio, vi melhorias significativas na grande maioria dos alunos e percebi que é realmente necessário atribuir significados às tarefas, tornando os alunos autónomos e responsáveis no sentido de melhorar a sua aprendizagem.

5.9. Modelos de Ensino

Ao longo do ano de estágio foram várias as unidades lecionadas na minha turma residente (décimo primeiro ano), especificamente: badminton, futebol, basquetebol, judo, ginástica de trampolins, atletismo e corfebol. Para a lecionação destas matérias de ensino foram utilizados modelos de ensino distintos, embora não na sua plenitude, isto é, recorri a algumas das suas características.

Um dos modelos que utilizei foi o Modelo de Instrução Direta *"…por ser um modelo recorrentemente utilizado no contexto do ensino da Educação Física e no Treino Desportivo, e por evidenciar eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, apanágio das etapas iniciais de prática"* (Mesquita & Graça, 2009, p. 46). Também o Modelo de Desenvolvimental de Rink foi utilizado, pois *"ao situar o enfoque no tratamento didático dos conteúdos, dá um contributo inestimável à planificação e estruturação da matéria de ensino no contexto das atividades físicas e desportivas"* (Mesquita & Graça, 2009, pp. 46-47). O Modelo de Educação Desportiva, que *"ganha relevância e particular interesse pedagógico ao salientar as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos, porquanto inerente à competição há a preocupação em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão"* também foi utilizado. (Mesquita & Graça, 2009, p. 47). Segundo Mesquita e Graça (2009, p. 64) estes modelos, *"oferecem contributos distintos e complementares no âmbito do ensino das atividades físicas e desportivas".* Os mesmos autores afirmam também que nenhum modelo é melhor do que o outro e que estes devem ser adaptados, dependendo das variáveis de ensino e aprendizagem.

Para além dos modelos referidos anteriormente, foi também utilizado, no ensino dos jogos desportivos coletivos, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding – TGUF). Segundo Mesquita e Graça (2009, p.138) *"o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções, verbaliza-las, discuti-las, explica-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor."*

De facto, no início do ano de estágio, e consequentemente, na primeira unidade didática, o modelo que mais utilizei foi o modelo de instrução direta. No entanto, ainda no decorrer da primeira unidade (unidade de badminton) rapidamente me apercebi que não era esse o caminho que devia seguir. Isto aconteceu porque, inicialmente, e como defendem Mesquita e Graça (2009, p.48), a tomada de quase todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, eram da minha responsabilidade e, existia *"uma sequência de desenvolvimento do conteúdo e estruturação de tarefas de aprendizagem, tendo em vista um processo de aprendizagem focado sobre a efetiva melhoria do desempenho dos alunos"* (Mesquita & Graça, 2009, p.52).No entanto, apesar de os alunos estarem a aprender, sentia que a forma de ensinar podia ser potenciada, isto no sentido de motivar também os alunos para a aprendizagem. Assim sendo, comecei a introduzir nas aulas a competição, característica do modelo de educação desportiva. Para além da competição, os alunos precisavam de jogar muito, isto é, as aulas deviam ser baseadas no jogo. Desta forma, o modelo de educação desportiva e o modelo de ensino dos jogos para a compreensão passaram a sustentar as unidades didáticas seguintes.

No que diz respeito ao Modelo de Educação Desportiva, este estava presente nas aulas pela existência de equipas e competição, numa espécie de torneios, onde todos jogavam contra todos, consoante os níveis de jogo. No entanto, foi apenas no decorrer do segundo e terceiro períodos que este modelo de ensino começou a ser potenciado, uma vez que numa primeira fase a competição não estava rentabilizada uma vez que não existia um quadro competitivo afixado com os resultados. Após a resolução desta questão, as equipas começaram a ser fixas, ou quase fixas, ao longo da unidade didática e existia um quadro competitivo afixado numa das paredes, onde todos os

resultados eram registados. Esses registos eram feitos por alunos com dispensa ou com atestado médico e, caso não houvesse nenhum aluno nestas condições era o capitão de cada equipa a fazê-lo.

No caso do Modelo de Ensino dos jogos para a compreensão (TGUF), inicialmente foi pouco utilizado, tendo também começado a ganhar ênfase nos segundo e terceiro períodos, nas modalidades de futebol, basquetebol e corfebol, com a implementação nas aulas de muitas situações de jogo que colocavam os alunos em confronto com os problemas reais da situação de jogo. De facto, constatei melhorias nas aprendizagens dos alunos aquando a utilização deste modelo de ensino, onde se iam "*colocando aos alunos questões da ordem do que fazer e quando fazer e não apenas do como fazer"* (Graça & Mesquita, 2015, p.18)

Quanto às modalidades individuais lecionadas, as estratégias de ensino foram também promotoras de sucesso na aprendizagem dos alunos, apesar de serem um pouco diferentes. No caso da unidade de ginástica de trampolins não foi possível utilizar a competição. No entanto, existiram sempre progressões de ensino, ou seja, a técnica individual de cada salto e dos saltos em geral foi ensinada a partir de progressões que facilitassem a aprendizagem dos mesmos. Em todas as aulas, o início da aula consistia em progressões dos saltos, seguindo-se os saltos completos no minitrampolim. Quanto ao atletismo, apesar de ter sido usada a estratégia da utilização de progressões de ensino, acresceu a competição. Inicialmente estava um pouco reticente acerca da inserção desta característica do modelo de educação desportiva no ensino desta modalidade, no entanto acabou por correr tudo pelo melhor. Estava com receio que os alunos não cumprissem com a técnica correta do salto e da corrida de barreiras na competição, o que de facto aconteceu, no entanto, quando era para trabalhar a técnica, fora da competição, notei que estes se aplicavam, assim como evidenciavam melhorias.

> "Falando agora sobre a competição, penso que foi algo que resultou nesta aula. Os alunos ficaram mais motivados. Apesar da técnica utilizada na corrida de barreiras em competição não ser a melhor, os alunos aplicavam-se nos momentos de trabalho da técnica individual proporcionada na aula, evidenciando melhorias." (Reflexão pós-aula, Unidade de Atletismo)

Segundo Mesquita e Graça, (2009, pp.45-46) *"Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço*

à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva".

Em suma, tal como vou referindo ao longo deste documento, penso que não existe uma forma exata ou completamente certa de ensinar, isto é, não existe um modelo de ensino melhor do que outro e que deva ser utilizado na sua plenitude. De acordo com as características da turma, do envolvimento e da própria modalidade, o uso de um modelo híbrido torna-se, a meu ver, o melhor, o mais completo e o mais adequado às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

5.10. Como avaliar? Processo difícil para os alunos e também para os professores…

Avaliar é sem dúvida um processo muito complexo e ao mesmo tempo indispensável no exercício da função de professor, que corresponde a uma análise cuidada e clara acerca das aprendizagens dos alunos. É através deste processo que os alunos são colocados à prova e que se percebe o trabalho e evolução de cada um em particular e, consequentemente, da atuação do professor.

De facto, avaliar foi uma das tarefas que mais me assustou, mas que ao mesmo tempo, já no final do processo, me deu algum gosto realizar. As dificuldades que senti inicialmente acabaram por se revelar cruciais para o meu desenvolvimento e evolução que, aliadas aos processos de reflexão, contribuíram para a minha formação e construção da minha identidade profissional. Tal como refere Bento (2003, p.175), *"Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e a atividade pedagógica do professor.".*

De entre as diferentes modalidades de avaliação, ao longo deste ano de estágio, tive oportunidade de experienciar várias: diagnóstica, formativa e sumativa. Posso dizer que as primeiras avaliações que realizei, nomeadamente as avaliações diagnósticas foram aquelas que mais me marcaram pela forma como tudo se foi passando. A elevada incerteza em como a realizar, os receios e as angústias e, acima de tudo, a inexperiência levaram a uma grande

discrepância nos registos de avaliação dos vários elementos do núcleo de estágio, tal como espelha o seguinte excerto:

> "Esta foi a primeira aula em que me senti perdida. Apesar de ter mostrado aos alunos segurança no que estava a dizer e a fazer, por dentro sentia que nada fazia sentido. No momento, tomei diversas opções que me pareceram as mais adequadas, mas tanto na aula como agora penso que podia ter feito de outras formas. Quero com isto dizer que na minha cabeça ia um turbilhão de sensações. Se por um lado conhecia o instrumento de avaliação que ia utilizar, por outro não sabia ao certo como ia observar, ou seja, escolhi avaliar através do jogo, mas há tanta coisa a passar-se no jogo que percebi que a grelha utilizada não era a mais indicada. Para além disso, não tinha definido bem os níveis de jogo na minha cabeça, pois tinha pensado em utilizar os 5 níveis apresentados num documento fornecido pelo professor cooperante que, ainda assim, não estavam claros." (Reflexão pós-aula, 26/09/2017)

Uma das grandes vantagens das avaliações terem sido feitas sempre com a presença das três estudantes estagiárias permitiu-nos refletir muito acerca desta temática, realizando grelhas de avaliação em conjunto e aprendendo a observar cada vez melhor. Isto resultou numa melhoria significativa a cada nova avaliação que aparecia, uma vez que as classificações que atribuíamos aos alunos eram cada vez mais idênticas.

Após cada avaliação realizada conversávamos acerca da mesma e daquilo que poderia ser melhorado. Por exemplo, no caso das grelhas de avaliação e respetivos descritores, estes nem sempre eram claros para as estudantes estagiárias que não eram afetas à turma. Também o grau de dificuldade dos descritores foi algo que foi melhorando ao longo do ano, pois, por vezes, eram demasiado facilitadores e geravam classificações extremamente altas para os alunos. Foram, talvez, as grelhas de avaliação que tiveram maior número de alterações tornando-se a cada avaliação mais fáceis de preencher no momento da observação aos alunos.

De facto, a avaliação diagnóstica tornou-se cada vez mais importante ao longo deste percurso, uma vez que me permitia perceber em que nível é que os alunos se situavam, facilitando o processo de planeamento e a definição dos objetivos a atingir.

> "A unidade é bastante curta e tenho, cada vez mais, que me focar no que é essencial. Para além disso, tenho também que decidir aquilo que vou avaliar e o que estratégias vou utilizar para potenciar, ainda mais, a aprendizagem." (Reflexão pós-aula, turma residente, 08/03/2018)

No entanto, dependendo de as unidades serem curtas ou longas, decidi por vezes não realizar avaliação diagnóstica, mas sim utilizar outras estratégias que me permitissem chegar a conclusões idênticas.

> "Esta foi a primeira aula da unidade de Atletismo. Como a unidade é curta e os alunos ainda não abordaram Atletismo em anos anteriores decidi não realizar avaliação diagnóstica. No entanto, realizei vários exercícios que me ajudaram a perceber qual o nível da turma." (Reflexão pós-aula, turma partilhada, 09/01/2018)

Para além da avaliação diagnóstica, também a avaliação formativa foi bastante importante ao longo do meu processo de formação. Tal como refere Karpicke et al. (2012, p.76), *"A avaliação ao serviço do processo de ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem e adapta-se a grupos de alunos ou à turma.".* Esta modalidade de avaliação permitiu-me realizar registos de avaliação menos formais que evidenciavam a aprendizagem dos alunos ao longo do processo. Desta forma, consegui melhorar as estratégias de ensino utilizadas na tentativa de melhores resultados dos alunos e, acima de tudo, da aprendizagem dos mesmos.

> "Hoje era uma aula onde pretendia avaliar os alunos formativamente. Esta avaliação, não era quantitativa, mas sim qualitativa. Pretendia apenas ficar com uma ideia do nível de jogo dos alunos, da evolução que eles tiveram desde o início da unidade e, perceber, quais os aspetos que foram melhor ou pior apreendidos por eles, refletindo também acerca disso." (Reflexão pós-aula, turma residente, 28/11/2017)

> "Para a aula de hoje tinha previsto começar a retirar informação sobre a prestação dos alunos no judo. Para isso, levei, como de costume, a grelha de avaliação que construí. A verdade é que, na prática, as coisas não correram tal como tinha pensado. (…) Por este motivo, penso que deveria alterar a minha grelha de avaliação, simplificando um pouco os descritores para que as notas não desçam muito. (…) A avaliação é realmente um processo doloroso, mais para o professor do que para os alunos em alguns momentos!" (Reflexão pós-aula, turma residente, 21/05/2018)

A constante preocupação com a aprendizagem dos alunos aliada às inúmeras reflexões com os elementos do meu NE levaram-me a potenciar o uso da avaliação formativa na melhoria dos resultados dos alunos, assim como me permitiu melhorar os resultados na avaliação sumativa.

Quanto à avaliação sumativa, conhecida por ser o momento de juízo final, foi realizada em todas as turmas pelas três EE. Várias foram as dúvidas ao longo do primeiro período sobre como avaliar, o que avaliar e quais as melhores estratégias a utilizar.

> “Hoje, na turma do 5ºA, foi realizada pela primeira vez a avaliação sumativa de ginástica artística. Mesmo não sendo eu a professora desta turma durante este período, e consequentemente, nesta avaliação, no início da aula sentia-me um pouco nervosa. Isto porque sei que a avaliação é um momento muito importante no processo e é algo que deve ser justo e viável. Apesar de ter visto os descritores e de os ter na minha cabeça, sentia que observar tudo ia ser complicado.” (Diário de bordo, 24/10/2017)

> “A aula de hoje foi repleta de sensações, tal como já havia experienciado no dia anterior, devido à avaliação. Esta é talvez uma das questões mais importantes ao longo do meu percurso como professora, pois é aquela onde mais dúvidas surgem, onde se exige mais do professor, onde se tem que ser o mais justo possível. (…) Uma das estratégias que utilizei foi proposta pelo professor cooperante no dia anterior. Este sugeriu começarmos a avaliar os mais fortes, assim como aquilo que é mais fácil de ver (pega da raquete e serviço). Segui essas indicações e senti que foram uma mais-valia. No entanto, parecia que toda a gente fazia tudo da mesma forma, não estando a conseguir distinguir os alunos que se encontravam no mesmo nível, apesar de sentir que havia algo que os diferenciava. A questão dos níveis foi algo que me foi incomodando ao longo da aula. Isto porque se estamos a trabalhar por níveis, há certos batimentos que não vão ser avaliados em determinados níveis, mas sim noutros.” (Reflexão pós-aula, turma residente, 26/10/2017)

> “No decorrer da avaliação, experimentei observar um aluno em particular e segui-lo durante uns minutos assim como olhar para o jogo em geral e avaliar. Em ambas as estratégias senti dificuldades, acabando por observar um aluno de uma vez só. Não sei se foi a melhor decisão, até porque senti que observei mais tempo alguns alunos em relação aos outros. Para além disso, o fator tempo também influenciou alguns alunos, principalmente o nível mais avançado. Para mim é mais fácil avaliar se tiver mais tempo com os alunos a fazer a mesma coisa, mas para eles é diferente.” (Reflexão pós aula, turma residente, 05/12/2017)

Com a experiência ao longo das unidades no processo de avaliação comecei a sentir-me cada vez mais confiante e segura acerca daquilo que estava a fazer, tendo terminado esta caminhada a avaliar sozinha, nas unidades de Corfebol e Judo, tal como espelham os seguintes excertos:

> “A avaliação para mim sempre foi um quebra-cabeças. Costumo dizer que é mais difícil para o professor do que para o aluno. Sempre tive receio de estar a prejudicar alguém nas classificações, mas agora não. Agora sinto que posso levar “o mundo às minhas costas”. É tão bom sentir isto. É tão bom perceber que, no final deste processo de estágio, aprendi muito, tanto com o meu núcleo de estágio como com os meus alunos. Este grande fantasma chamado “Avaliação” passou a ser apenas um colega de estágio um pouco “chato”.” (Reflexão pós-aula, turma residente, 10/05/2018)

> “Tal como aconteceu na última aula esta foi exclusivamente de carácter avaliativo. Como me apercebi que grande parte dos alunos apresentaram dificuldades em aplicar as técnicas de imobilização em combate, decidi fazer um pequeno ajuste na grelha de avaliação e também na minha avaliação. Decidi avaliar os alunos em situação de exercício critério e valorizar aqueles que conseguem aplicar as técnicas de imobilização também em situação de combate. (…) Após uma unidade com tão poucas aulas percebi que a avaliação deve ser formativa, ou seja, existir mais avaliações de controlo e não apenas uma avaliação sumativa e, para além disso, aprendi que no judo devemos avaliar em

> situação de exercício critério, isto se quisermos que os alunos tenham sucesso e consigam obter bons resultados. Como a minha preocupação foram sempre os alunos, penso que tomei uma boa decisão e, com certeza que, as notas serão boas." (Reflexão pós-aula, turma residente, 29/05/2018)

De facto, avaliar sempre foi algo que me causou algum receio, uma vez que deve ser feito de forma justa. O meu receio em não conseguir observar os melhores momentos de cada um dos alunos, assim como tudo aquilo que eles iam fazendo ao longo do momento de avaliação era elevado. No entanto, ao longo do ano, tudo foi melhorando. Através das sugestões do professor cooperante para a observação dos alunos, tais como: começar pelos melhores da turma para criar o topo e, se possível, avaliar aos pares, mais concretamente alunos parecidos; realizar uma primeira observação durante um curto espaço de tempo e perceber se os alunos estão a cumprir com o aquilo que é pretendido e caso não estejam, intervir, etc…

De facto, existe uma panóplia de ideias e conceções acerca de como avaliar, o que avaliar e porquê avaliar. Leirhaug e Annerstedt (2016) referem quatro princípios-chave da avaliação para a aprendizagem e não apenas avaliação da aprendizagem (AFL): (i) compartilhar intenções de aprendizagem com os alunos; (ii) critérios de partilha para o sucesso; (iii) envolver os alunos na avaliação da sua própria aprendizagem (e de outros alunos) e (iv) fornecer feedback que leve á evolução dos alunos. Todos estes princípios referem que deve haver um alinhamento entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Desta forma, a avaliação não deve ser apenas um processo em que os professores retiram informações acerca da aprendizagem dos alunos, mas algo em que estes se envolvem, onde colaboram uns com os outros e onde são capazes de se auto avaliar. Os alunos devem envolver-se totalmente na avaliação, sendo que o principal objetivo da mesma deverá ser sempre a aprendizagem dos alunos.

Em suma, a avaliação é um processo bastante complicado e complexo pois necessita de um conhecimento profundo do professor acerca da matéria de ensino e dos instrumentos avaliativos que se utilizam. É um processo exigente em que as modalidades de avaliação devem estar unidas para que ganhem sentido.

5.11. A importância da reflexão e da observação

O ano de estágio foi um ano de confronto com a realidade da prática onde a observação e a reflexão assumiram uma posição preponderante no processo de formação inicial. Foi através destas características, que devem marcar este processo, que desenvolvi diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, onde o objetivo foi a aprendizagem dos alunos.

Durante este ano letivo a observação de aulas, tanto a professores de EF experientes como das minhas colegas de estágio foram muito importantes para a melhoria da minha prática, uma vez que me permitiram refletir acerca da mesma e ter mais consciência da minha atuação perante as turmas (residente e partilhada). Dessas observações consegui retirar várias ideias e estratégias diferentes daquelas que aplicava para que pudesse também experienciá-las com os meus alunos. Alarcão e Tavares (1987) referem que a observação permite retirar informações acerca do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de realizar análises das variáveis em foco. Já Sarmento (2004) afirma que a observação não deve ser apenas um olhar sobre o que se passa à nossa volta, mas sim poder captar significados diferentes através da visualização.

> "Um dos grandes objetivos desta observação é eu tentar encontrar estratégias e formas de ensinar os alunos que possam enriquecer a minha prática pedagógica, ajudando-me a melhorá-la. Tinha como objetivo observar a forma como o professor da turma se relaciona com a mesma, como comunica, organiza e gere a sua aula." (Reflexão pós-observação a um professor de EF, 02/02/2018) "Esta foi uma aula observada de apenas 45 minutos, mas, a meu ver, muito rica! Aconteceram várias coisas que me permitem refletir com maior profundidade no diário de bordo." (Reflexão pós-observação de uma aula de Núcleo de estágio, 03/05/2018)

A par da observação das nossas práticas o conceito de reflexão começa a assumir uma especial importância no sentido em que nos permite interrogarmo-nos acerca da nossa prática de ensino e de atribuir significado às experiências que vivenciamos. Deste modo, permite-nos também reconhecer a importância do nosso envolvimento nas mesmas.

No início do estágio e ao longo do primeiro período as minhas reflexões eram muito descritivas. De facto, não refletia de forma crítica acerca dos acontecimentos e, principalmente, acerca das razões que estavam na sua base. Era meramente uma descrição daquilo que acontecia na aula e muito centrada em mim enquanto professora. No entanto, com o decorrer do ano letivo as minhas reflexões começaram a incorporar a determinante crítica, refletindo mais

sobre o que melhorar para que a aprendizagem dos alunos fosse potenciada, refletindo também sobre o porquê de algo não ter corrido como planeado ou desejado, se as estratégias utilizadas eram as mais ajustadas aos meus alunos, entre outros elementos. Como refere Alarcão (1996, p. 175), a *"reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade".*

Deste modo, o professor deve encarar o ensino reflexivo como parte integrante e fundamental do seu processo de formação de modo a tornar o seu ensino reflexivo - *"O ensino reflexivo implica uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como, com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática"* (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 57).

De facto, foram vários os momentos de reflexão ao longo deste ano de estágio que se dividiram em três momentos tal como defende Schon (1992): a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O autor defende que a reflexão na ação decorre no desenrolar da própria prática, surgindo do professor uma resposta imediata aos acontecimentos. Já a reflexão sobre a ação ocorre depois da prática e pressupõe uma reconstrução mental do que aconteceu para que se possa analisar com rigor. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação permite melhorar as ações futuras uma vez que são compreendidos os problemas futuros e descobertas novas soluções.

Uma das minhas grandes dificuldades foi a reflexão na ação, pois tinha dificuldade em observar, decidir e agir no momento; normalmente só me apercebia de outras soluções na reflexão após a ação, como retrata o seguinte excerto:

> "Um dos problemas que surgiu durante a aula de hoje esteve relacionado com o nível elementar, ou seja, com as 4 alunas menos aptas. Senti que a sequência "Serviço curto, lob, amortie" não estava a resultar com elas, pois o volante estava constantemente no chão. Isto acabou por desmotivar as alunas, na minha opinião. Deveria ter agido de uma forma diferente, no momento apenas dei feedback pois não sabia se podia restringir o exercício apenas à sequência "Serviço longo, Clear", já que tenho mais batimentos para avaliar. Agora que penso melhor, não há problema em realizar apenas esta sequência e em contexto de jogo deixá-las realizar outros batimentos, no sentido de ver a intencionalidade tática de cada uma." (Reflexão pós-aula, turma residente, 17/10/2017)

De facto, foi sem dúvida uma das minhas grandes batalhas: melhorar a capacidade de decidir no momento da ação, isto é, a reflexão na ação, mas com trabalho, esforço e dedicação lá consegui, tal como espelha o seguinte excerto:

> "Esta foi uma aula importante para mim. Digo isto porque, ao final de trinta e quatro aulas lecionadas, não tive receio de mexer no plano de aula, fazendo as alterações necessárias às novas condições da aula e necessidades dos alunos. Apesar de não ter sido tudo perfeito, pois podia ter sido potenciado de uma outra forma, sinto mais confiança para voltar a fazê-lo se for o caso." (Reflexão pósaula, turma residente, 01/02/2018)

Dorigon e Romanowski (2008, p. 16) reforçam a importância da reflexão na ação quando referem que "*a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino*".

Deste modo, tornou-se importante ao longo deste processo de formação a reflexão constante, com vista à construção de uma identidade profissional reflexiva. Esta ideia deve estar bem patente no percurso dos professores e é essencial para a evolução dos mesmos. A procura de uma evolução constante na tentativa de encontrar métodos de aprendizagem mais eficazes no ensino, novas ideias e conhecimentos deve marcar a mentalidade de um professor. Foi na tentativa de criar uma personalidade reflexiva como professora de EF que caminhei durante este ano de formação, focando-me no aluno, que é, sem dúvida, o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

5.12. Implementação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física: estudo em alunos do ensino secundário

Resumo

O presente estudo teve como principal propósito analisar os efeitos de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física ao nível da aptidão física e dos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física. Para além disso, procurou-se averiguar se existem diferenças significativas ao nível do desempenho dos alunos intervenientes no programa de treino funcional (TF) em função da prática desportiva extracurricular ou não. No estudo participaram 56 dos 71 alunos, pertencentes a uma turma de 10º e duas turmas de 11ºano, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Foi implementado um programa de treino, ao longo do segundo período a par da restante matéria de ensino. Os alunos foram avaliados em quatro momentos distintos, recorrendo-se à Bateria de Testes Fitschool para todas as avaliações. O conhecimento foi avaliado em dois momentos, diagnóstico e final, através de uma ficha. Esta foi realizada com base nos conteúdos abordados ao longo das aulas. O tratamento dos dados foi realizado recorrendo aos parâmetros estatísticos básicos, ao teste-t de medidas repetidas, ao teste-t de amostras independentes e ao teste não paramétrico de amostras relacionais. Feita a análise dos dados obtidos de todos os participantes verificou-se que houve uma diminuição significativa dos valores médios ao longo dos três primeiros momentos. No que diz respeito à variável estudada (praticantes ou não praticantes de atividade desportiva extracurricular), foi igualmente possível verificar uma diminuição significativa dos valores médios ao longo dos três primeiros momentos. Verificou-se ainda que, ao longo de todos momentos de avaliação, os praticantes de atividade desportiva extracurricular atingiram melhores resultados. No que diz respeito aos resultados obtidos pela turma residente, após a análise verificou-se uma diminuição dos valores médios alcançados, no entanto, do momento 2 para o 3 não se verificaram diferenças com significado estatístico (p=0,167). Por último, em nenhum dos grupos se verificou efeito do destreino após a interrupção letiva. Quanto ao conhecimento, foi possível verificar que houve aquisição de conhecimento acerca dos processos

de desenvolvimento e manutenção da condição física, uma vez que do total dos participantes, 53 alunos atingiram nota positiva e apenas 7 nota negativa do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Palavras-chave: Educação Física, Fitschool, Aptidão Física, Treino Funcional

Abstract

The main purpose of the present study was to analyze the effects of a functional training program in Physical Education classes at the level of physical fitness and knowledge about the processes of development and maintenance of physical condition. In addition, aims to examine if there are significant differences in the performance of the students involved in the functional training program (TF) according to extracurricular sport practice. Participated in the study 56 of the 71 students, belonging to a class of 10 and two classes of eleven, aged between 15 and 18 years old. A training program was implemented during the second period along with the rest of the teaching material. Students were evaluated at four different times and the Fitschool Test Battery was used for all assessments. Their knowledge was evaluated in two moments, diagnosis and final, through a worksheet. This was done based on the contents covered throughout the classes. Data analysis was made using the basic statistical parameters, the t-test of repeated measurements, the t-test of independent samples and the nonparametric test of relational samples. Results show there was a decrease in the mean values over the first three moments, and statistical differences ($P \leq 0.05$) were evidenced. Regarding the variable studied (practitioners or non-practitioners of extracurricular sport activity), it was also possible to verify a decrease in mean values over the first three moments, showing statistical differences ($P \leq 0.05$). It was also possible to verify that, during all moments of evaluation, the practitioners of extracurricular sport activity achieved better results. Regarding the results obtained by the resident group, after the analysis there was a decrease in the mean values reached, however, from the moment 2 to 3 there were no statistical differences ($P = 0.167$). Finally, the studied variables (total of the sample, resident group and practitioners or non-practitioners of extracurricular sport activity), did not verify the effect of the detreine after the school interruption. As to knowledge, it was possible to verify that there was acquisition of knowledge about the processes of development and maintenance of the physical condition, since of the total of the participants, 53 students reached a positive note and only 7 negative grades from the first to the second evaluation.

Key words: Physical Education; Fitschool; Physical aptitude; Functional training.

5.12.1. Introdução

O presente estudo enquadra-se no contexto do Estágio Profissional, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Quando confrontadas com a realidade escolar, eu e as minhas colegas de estágio, percebemos que nem sempre tudo corre como nós planeamos ou idealizamos. Na verdade, posso referir que a escola é um terreno de incerteza, de anseios, de necessidades e de problemas. Existe uma panóplia de fatores externos que, muitas vezes, comprometem o trabalho de um professor e que são difíceis de controlar. Neste sentido, após algumas conversas reflexivas sobre estes assuntos, decidimos aproveitar um dos nossos problemas da prática, nomeadamente o tempo de exercitação dos alunos nos exercícios, assim como os tempos de espera para realizar o nosso estudo.

A escola onde o estudo foi realizado apresenta excelentes condições para a prática, tendo um pavilhão amplo com as dimensões de um campo de andebol e ainda uma sala de ginástica cheia de aparelhos, colchões e um *Tatame* (tapete de judo). Por norma, no pavilhão, estão três turmas a trabalhar, ficando cada professor com um terço do mesmo para lecionar as suas aulas. Desta forma surgiu um dos problemas comuns na nossa prática: o tempo de exercitação dos alunos nos exercícios assim como os tempos de espera. Com turmas de grande número de alunos, muitas vezes estes problemas sobressaem ainda mais. Uma vez que tínhamos o objetivo de potenciar a matéria de ensino decidimos realizar um circuito de trabalho de condição física para que a turma funcionasse em dois grupos, estando um dos grupos a realizar os exercícios da modalidade que estávamos a abordar e o outro a realizar o circuito de condição física.

A necessidade de cumprir com alguns dos objetivos do programa nacional do ensino secundário referentes aos processos de manutenção e desenvolvimento da condição física foi também um elemento que reforçou a realização deste estudo. Desta forma, decidimos implementar um programa de treino e analisar os efeitos nos jovens participantes.

Segundo o Programa de Educação Física do Ensino Secundário idealizado pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação para o 10º, 11º e 12º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos

Tecnológicos, as aulas devem promover o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, mais especificamente, a resistência, a força, a velocidade, a flexibilidade e a destreza geral, mas também, desenvolver os conhecimento e as competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras (pp 81-82)[6]. É, então, importante referir que as aulas de educação física são um local privilegiado para o desenvolvimento das capacidades motoras e que cabe ao professor encontrar as melhores estratégias para desenvolver positivamente este trabalho. Para além disso, após analisarmos os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF)[7], verificamos que desenvolver a aptidão física, promovendo o gosto pela prática e o conhecimento sobre a sua importância para a saúde e bem-estar são objetivos inscritos nos programas a que os professores devem dar resposta.

Face a este trabalho, desenvolvido ao longo do segundo período, decidi realizar o meu estudo que teve como principal propósito a implementação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física, com a finalidade de obter melhorias na aptidão física dos alunos do ensino secundário assim como aumentar o conhecimento dos mesmos acerca dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, mais concretamente das capacidades motoras. Para isso, recorri à bateria de testes Fitschool de Garganta e Santos (2015).

Naturalmente, ao longo deste período de realização do estudo existiram períodos de interrupção letiva que implicaram uma paragem no mesmo. Este período de paragem denominado de destreino segundo Mujika e Padilla (2000) é a perda parcial ou total das adaptações induzidas pelo treino como resposta a um estímulo insuficiente de treino. Face à realidade do calendário escolar, que implica paragens letiva, pretendeu-se ainda indagar se uma paragem de duas semanas (interrupção letiva das férias da Páscoa) tinha ou não influência na aptidão física dos alunos.

[6] In Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário, (2001, pp.81-82)

[7] Segundo o Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário (p.10), uma das finalidades das aulas de educação física, passa por desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bemestar; e consolidar e aprofundar o conhecimento e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras.

5.12.1.1. Quadro Teórico

Bateria de testes Fitschool

A bateria de testes FitSchool de Garganta e Santos, desenvolvida em 2015, está preparada para ser aplicada a todos os alunos do ensino básico e secundário, enquanto programa de treino, com a finalidade de tornar os jovens ativos, fortes e alegres. Esta foi desenvolvida com base em programas de treino funcional e surgiu como alternativa às baterias de testes desenvolvidas nas escolas, com o intuito de avaliar a condição física dos alunos. A bateria é constituída por seis testes avaliados em circuito que, *"avaliam movimentos, isto é, não se pretende avaliar as tais capacidades abstratas. Procuramos contemplar padrões de movimento básicos do ser humano como: saltar, agachar, lançar, tracionar, elevar uma carga do chão e equilibrar."* (Garganta & Santos, 2015, p.147):

- Agachamento com torção no TRX (TRX);
- Passe de peito com bola medicinal (BM) no plano sagital;
- Equilíbrio em plataforma (EqP) instável trocando os mecos de sítio;
- Desenvolvimento com *kettlebell* (KT);
- Saltar à corda (SC);
- *Burpees* (BP);

O papel da Educação Física

Tal como foi referido anteriormente, a importância do desenvolvimento da aptidão física, bem como, a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física nas aulas de educação física (EF), encontra-se bem patente nos PNEF.

Desta forma, podemos afirmar que as aulas de educação física têm um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, bem como no desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos de manutenção e desenvolvimento das mesmas.

Portanto, é importante começar por compreender o que são as capacidades motoras. Para Miyadahira (2001) *"o termo capacidade é definido como um traço geral ou qualidade de um indivíduo relacionado com o desempenho de uma variedade de habilidades motoras, constituindo um*

componente da estrutura dessas habilidades." (p.367) De facto, as capacidades motoras podem ser vistas como características intrínsecas de cada sujeito que permitem a realização de determinados movimentos. Nos dias de hoje, existem vários autores que não concordam com a divisão das capacidades motoras em capacidades condicionais e capacidades coordenativas, uma vez que afirmam que estas não se devem desassociar. Garganta & Santos (2015, p.141) referem *"no nosso entender a forma como se tem apresentado tais "capacidades e as qualidades físicas", não é coerente com a realidade."* No entanto, como a nomenclatura utilizada nos PNEF separa as capacidades motoras condicionais e coordenativas, será por essa lógica que me irei seguir ao longo do estudo.

Desta forma, as capacidades motoras estão divididas em capacidades condicionais (força; resistência; flexibilidade e velocidade) e capacidades coordenativas (destreza; equilíbrio; orientação; coordenação).

Continuando a analisar os PNEF, é também possível aferir que as aulas de educação física têm também como finalidade promover o gosto pela prática regular de atividade física e a sua importância para a saúde e bem-estar.

Resumindo, é possível afirmar que a Educação Física tem cada vez mais um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens e na sua opinião sobre a atividade física. No entanto, ao longo do meu ano de estágio constatei que poucos professores tinham esta preocupação, mas defendo que nos cabe a nós, professores, encontrar estratégias de promoção de atividade física para os nossos alunos. No fundo, devemos "educar" os nossos alunos na nossa disciplina.

Treino funcional

Segundo Garganta e Santos (2015) entende-se por treino funcional (TF) *"um conjunto de exercícios que promovam a condição física com base em "Padrões de movimento[8]" que sirvam de suporte para a realização de um conjunto alargado de tarefas do dia-a-dia ou técnicas desportivas."* (p.135)

[8] Padrões de movimento são sequências motoras que se realizam habitualmente e que visam criar uma espécie de "base de dados" para ser utilizados no futuro. Ex: lançar uma bola, subir uma escada, vestir uma camisola…

Os mesmos autores referem ainda que *"o TF, como estratégia de melhoria da condição física do ser humano, é um método antigo, uma vez que advém do tempo em que o peso do próprio corpo era a única "sobrecarga" e a funcionalidade estava associada à sobrevivência."* (p.135) Garganta e Santos (2015) afirmam ainda que *"estamos a assistir a um ressurgimento de uma abordagem holística, designada por "Treino Funcional. A sua versão recente parece ter "nascido" no âmbito da reabilitação física, depois "adotado" pelo treino desportivo que começou a utilizá-lo com o intuito de aproximar o treino físico às exigências impostas pela especificidade do desporto e, por fim, tem sido uma proposta muito procurada no âmbito do exercício para a saúde. "* (p.138) Para estes autores existem grandes diferenças entre o treino funcional e o treino convencional. No entanto, aquela que mais os diferencia é que o corpo é visto como um todo, isto é, *"o foco não está no isolamento muscular ou nos músculos solicitados, mas no movimento, traduzido em pilares*[9] *e padrões de movimento* (Garganta & Santos, 2015, p.140).

No que diz respeito à realidade atual, as estratégias de intervenção com base no treino funcional, devem ser devidamente pensadas, estruturadas e adequadas a cada realidade onde se vão aplicar, isto é, na escola, num clube desportivo ou num ginásio de fitness. Quanto à realidade escolar, o treino funcional deve ser encarado como uma estratégia de mudança, tendo em conta que é uma atividade acessível a qualquer aluno e fácil de implementar, pode ser uma "luz ao fundo do túnel" (Garganta & Santos, 2015, p.148). É, então, muito importante que os professores tenham consciência que é fundamental que os alunos gostem de praticar atividade física, pois, para muitos deles, a aula de educação física é o único momento onde estes podem praticar atividade física.
Desta forma, "os circuitos devem ser variados e desafiadores. É importante equilibrar a intensidade com a duração de cada circuito/estação. Deve pedir-se a colaboração dos alunos na construção dos circuitos, incentivá-los para sugerirem exercícios, para que sintam que fazem parte do processo". (Garganta & Santos, 2015, p.152-153)

[9] De acordo com Santana (cit. por Garganta e Santos, 2015, p. 140), existem quatro pilares do movimento: 1º Posição bípede e locomoção; 2º Variações de alavancas no centro de massa do corpo; 3º puxar e empurrar e 4º Rotação e produção de força rotacional.

Aptidão Física

Durante a última década tem sido crescente o interesse por parte da comunidade científica pela aptidão física, uma vez que está cada vez mais relacionada com a atividade física e com alguns indicadores da saúde. Segundo Malina et al. (2004) a aptidão física define-se como a condição ou estado que permite ao sujeito executar as suas atividades quotidianas, sem que tal provoque fadiga excessiva.

Segundo Gallahue & Ozmun (2001) a aptidão física pode ser definida como um estado de bem-estar, influenciado pelo estado nutricional, pela estrutura genética e pela frequente participação em várias atividades físicas de intensidade moderada a intensa, de forma permanente. Quanto a avaliação da Aptidão Física, neste estudo recorreu-se a bateria de testes FitSchool, embora existam outras baterias de testes para o fazer.

Desta forma, é importante que a disciplina de Educação física promova o interesse, por parte dos alunos, pela atividade física para que estes possam desenvolver a sua aptidão física.

Atividade física

Segundo Darido (2004, p.61) *"A Educação Física na escola deveria propiciar condições para que os alunos obtivessem autonomia em relação à prática da atividade física, ou seja, após o período formal de aulas os alunos deveriam manter uma prática de atividade regular, sem o auxílio de especialistas, se assim desejarem. Este objetivo é enormemente facilitado se os alunos encontram prazer nas aulas de Educação Física, pois, apreciando determinada atividade é mais provável desejar continua-la caracterizando uma ligação de prazer."*

Caspersen et al. (1985) afirma que se pode considerar a atividade física como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto de energia. Assim, a atividade física no lazer, na prática desportiva, no trabalho e nas tarefas domésticas contribuem, juntamente com outros fatores, para a alteração do dispêndio energético diário total do indivíduo.

5.12.2. Objetivos

Objetivo Geral

Avaliar o efeito da aplicação do treino funcional nas aulas de Educação Física ao nível da aptidão física dos alunos e dos conhecimentos sobre os processos de manutenção e desenvolvimento da condição física.

Objetivos específicos

Aptidão Física

1. Verificar se existem diferenças com significado estatístico entre os três momentos de avaliação, na totalidade dos participantes e nos alunos da turma residente;

2.Verificar se existem diferenças com significado estatístico nos três momentos de avaliação em função de ser praticante ou não praticante de atividade desportiva extracurricular;

3. Verificar se existem diferenças com significado estatístico após o período de paragem (férias da Páscoa) - destreino.

Conhecimento

1. Analisar se houve aquisição de conhecimento do primeiro para o último momento de avaliação, de todos os participantes e dos alunos da turma residente.

5.12.3. Metodologia

Participantes

As turmas alvo do presente estudo são duas turmas do décimo primeiro ano de escolaridade (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) e uma turma do décimo ano (Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades), pertencentes ao Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia no ano letivo 2017/2018.

As turmas são compostas por 71 alunos (33 do sexo feminino e 38 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos. Apesar de, inicialmente serem 71 alunos, o número de participantes reduziu-se para 56 alunos, uma vez que alguns foram excluídos por não terem realizado todos os momentos de avaliação.

Importa referir que, apesar de os resultados dos alunos que não fizeram todas as avaliações não terem sido considerados nos resultados, todos os alunos realizaram os momentos de avaliação em que estiveram presentes.

De entre os 56 alunos que participaram no estudo, 24 (8 femininos e 16 masculinos) são praticantes de atividades desportivas extraescolares e 32 (18 femininos e 14 masculinos) não praticam qualquer tipo de atividade desportiva além das aulas de Educação Física.

Para que os participantes realizassem o estudo de investigação e pudessem ser filmados, foi solicitada autorização aos encarregados de educação e preenchido o respetivo termo de consentimento informado (Anexo 4). O anonimato dos dados foi garantido através da atribuição de códigos.

Instrumentos

Aptidão Física

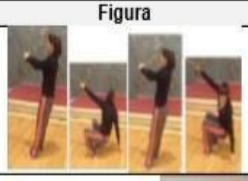
Com o objetivo de compreender o efeito da aplicação do Treino Funcional (TF) na melhoria da aptidão física dos alunos foi utilizada a bateria de Testes *Fitschool*, construída e validada por Garganta e Santos (2015). Esta baseia-se em programas de treino funcional e surgiu como alternativa à bateria de testes *Fitnessgram*.

A bateria de testes *FitSchool* é constituída por 6 exercícios, baseados no TF, que podem ser avaliados de duas formas distintas:

- ❖ Exercícios isolados: cada exercício é realizado de forma isolada, em que o objetivo é realizar do maior número de repetições num determinado tempo (no ensino secundário é 45 segundos);
- ❖ Circuito: em que se pretende a realização dos seis exercícios consecutivamente, em circuito pré-definido e delimitado, no mínimo de tempo, concretizando um número concreto de repetições em cada um.

Os 6 exercícios (Quadro 2) que constituem a bateria de testes *Fitschool* são: agachamento com torção no TRX (TRX), passe de peito com bola medicinal (BM) no plano sagital, equilíbrio em plataforma (EqP) instável trocando os mecos de sítio, desenvolvimento com *kettlebell* (KT), saltar à corda (SC) e *burpees* (BP).

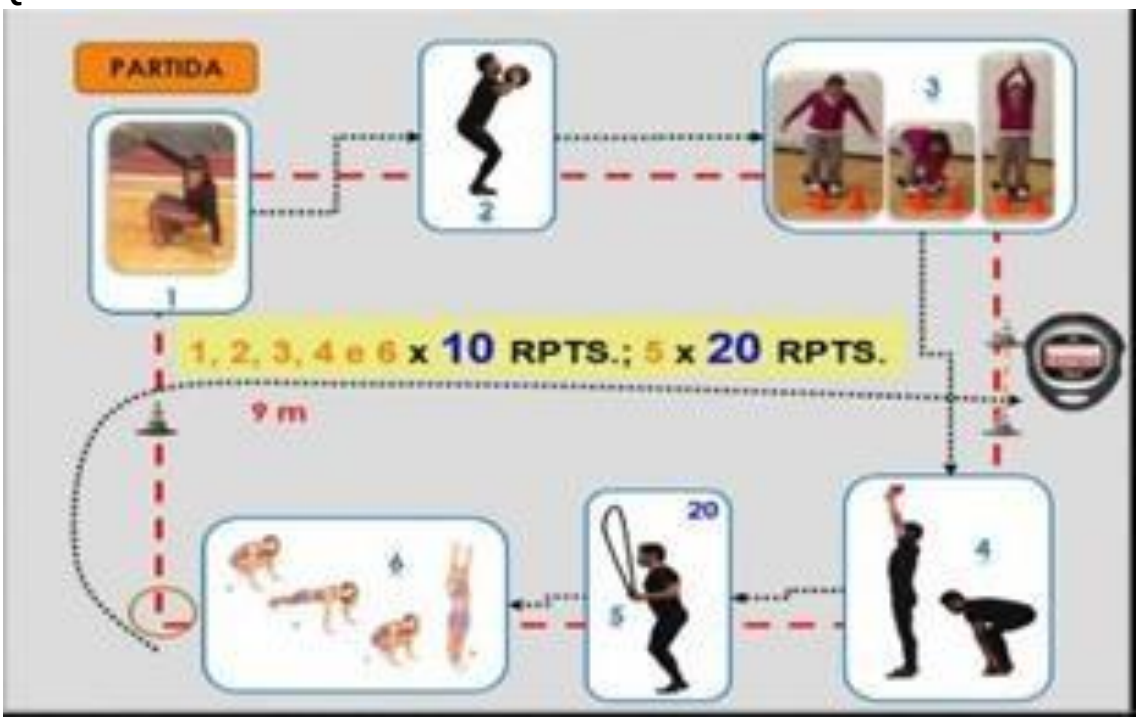
Quadro 2. Estações que constituem a Bateria de Testes *FitSchool*

Exercício	Figura	Critérios de êxito	Erros	Material
Agachamento com torção no TRX,		- Nº de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão no TRX.	- Não fletir completamente os MI; - Não estender completamente os MI.	Um TRX.
Passe de peito com bola medicinal no plano sagital		- Conta o nº de vezes que a bola toca acima dos 2 metros e é agarrada ao nível do peito; - Fletir os MI para lançar.	- Não acertar na marca ou abaixo dela; - Deixar a bola cair o chão.	Uma bola medicinal, de 3kg para o género feminino ou uma de 4kg para o género masculino.
Equilíbrio em plataforma instável trocando os mecos de sítio		- Posição de pé com os dois pés em apoio na plataforma; - Conta o número de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os cones.	- Tocar no solo com a prancha - Não estar em equilíbrio. - Tirar um pé da plataforma.	Uma plataforma de instabilidade e dois mecos de 20 a 25cm.
Desenvolvimento com *kettlebell*		- Conta o nº de vezes que o KT toca no chão.	- Não estende os MS acima da cabeça; - Não bater com o KT no chão.	*Um kettlebell*, de 8kg para o género feminino ou uma de 12kg para o género masculino.
Saltar à corda		- Conta o nº de vezes que salta; - Passagem simples da corda.	- Contar sem a corda passar por baixo do corpo.	Uma corda, preferencialmente uma apropriada para este fim.
Burpees		- Conta o nº de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MI em prancha.	- Não colocar o tronco em prancha facial; - Não saltar para terminar o movimento.	

No presente estudo utilizou-se a avaliação em circuito (Quadro 2). Nesta avaliação o aluno realiza o circuito pré-definido e delimitado, no mínimo de tempo possível, concretizando na estação do TRX 5 repetições para cada lado, 10 repetições nas restantes, à exceção da estação de saltar à corda em que deve realizar 20 repetições.

Os alunos realizaram o teste de forma individual. O aluno seguinte só podia iniciar o seu teste quando o colega anterior estava na terceira estação (equilíbrio). Enquanto isso, duas das professoras desempenhavam a função de juiz de contagem, em cada um dos exercícios e dois alunos filmavam o teste. Sempre que o executante não cumpria com os critérios de execução pretendidos, a repetição não era contabilizada, devendo o executante continuar a realizar o exercício.

Quadro 3. Teste em Circuito



Conhecimento

Com o objetivo de aumentar o conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, foi aplicado um teste diagnóstico acerca dos mesmos (Anexo 5), realizado no dia 27 de fevereiro de 2018. Face aos resultados obtidos no teste diagnóstico, optou-se por incidir a nossa intervenção na temática das capacidades motoras. Ao longo das aulas, inserido no circuito de condição física, foi incluída uma estação dedicada ao conhecimento onde foram abordadas as diferentes capacidades motoras. A dinâmica desta estação consistia em os alunos na primeira série do circuito observarem um vídeo informativo e nas seguintes séries responderem a fichas formativas acerca do mesmo. Na aula seguinte era realizado um diálogo com os

alunos, com o intuito de retirar eventuais dúvidas e entregar a respetiva correção da ficha.

No final do segundo período, e com o objetivo de aferir o conhecimento final, foi realizada uma ficha formativa acerca das capacidades motoras abordadas (Anexo 6).

Procedimentos de recolha de dados

Os alunos das três turmas envolvidas no presente estudo foram sujeitos a 4 momentos de avaliação da aptidão física. O primeiro momento de avaliação corresponde ao início do segundo período, o segundo momento foi realizado após 8 sessões de treino, o terceiro momento após 9 sessões e o último no início do terceiro período, após o período de férias escolares (Quadro 4). Estas avaliações foram realizadas através da bateria de testes *Fitschool*. Para além da avaliação prática, os alunos foram também sujeitos a dois momentos de avaliação de conhecimentos.

A aplicação do primeiro programa de treino funcional teve a duração de 8 aulas de 90 minutos para todas as turmas, enquanto o segundo teve a duração de 9 e 10 aulas de 90 minutos das turmas A, B e D respetivamente, contabilizando um total de 17 aulas para a turma A e 18 para a turma B e D, duas vezes por semana (correspondente às aulas de Educação Física).

Aliado à aplicação do programa de treino funcional foi construída uma estação dedicada ao conhecimento, que tinha como objetivos que os alunos ficassem a conhecer as diferentes capacidades motoras e as identificassem nos exercícios que realizavam.

Quadro 4: Calendarização das avaliações e dos programas de treino das três turmas

Turma	A	B	D
1º Avaliação	09/Jan	10/Jan	09/Jan
2º Avaliação	08/Fev	09/Fev	09/Fev
3º Avaliação	22/Mar	23/Mar	23/Mar
4º Avaliação	10/Abr	11/Abr	10/Abr
Programas de TF (1º Circuito)	11/ Jan – 06/Fev 8 Aulas (90')	12/Jan – 07/Fev 8 Aulas (90')	11/Jan – 06/Fev 8 Aulas (90')
Programas de TF (2º Circuito)	15/Fev – 22/Mar 9 Aulas (90')	16/Fev – 23/Mar 10 Aulas (90')	16/Fev – 23/Mar 10 Aulas (90')
1º Avaliação Teórica	27/Fev	21/Fev	20/Fev
2º Avaliação Teórica	22/Mar	23/Mar	23/Mar
Estação do conhecimento	06/Mar – 20/Mar 5 Aulas (90')	07/Mar – 21/Mar 5 Aulas (90')	06/Mar – 20/Mar 5 Aulas (90')

Circuitos de trabalho da condição física aplicados nas aulas

Tendo em consideração as dimensões das turmas optamos por dividi-las em dois grupos que realizavam, alternadamente, o circuito de condição física. Enquanto um grupo realizava o circuito o outro estava envolvido em tarefas relacionadas com a matéria de ensino correspondente às unidades didáticas que estavam a ser lecionadas. Ao longo do estudo de investigação foram realizados dois circuitos distintos, constituídos por 8 estações. Estes circuitos eram realizados na parte fundamental da aula. Em função da turma as estações eram realizadas através do trabalho individual ou de pares. No trabalho de pares os alunos realizavam em simultâneo o mesmo exercício.

Os alunos executaram os exercícios durante um período que variou entre 30'' e 1' conforme apresentado no (Quadro 5 e 6), repetindo o circuito 3 vezes. Para controlar o tempo de execução e de descanso foi utilizado um cronómetro.

Quadro 5. Circuito de treino número 1

Tempo	Exercício	Descrição	Figura
30"	Movimento alternado dos membros superiores com corda naval	O aluno deve manter a posição de agachamento e realizar movimentos alternados dos membros superiores o mais rápido possivel.	
1'	Equilibrio em cima de plataforma de instabilidade trocando cones de sítio	O aluno deve manter o equilibrio sem apoiar a plataforma no chão e trocar os cones de um lado para outro passando sempre por cima da cabeça.	
1'	Saltar à corda	O aluno deve saltar à corda a pés juntos.	
1'	Rastejar sobre um banco sueco com rolamento à frente no final	O aluno deve rastejar sobre o banco sueco utilizando apenas a força dos membros superiores. No final deve realizar rolamento à frente em cima de um colchão.	
1'	Passe de peito com bola medicinal	O aluno deve realizar passe de peito com bola medicinal e agarrar sem que esta caia ao chão.	
1'	Polichinelo	O aluno deve elevar os membros superiores coordenando com um afastamento dos membros inferiores, seguido de uma ação inversa.	
1'	Percurso com deslocamento de pneus	O aluno deve realizar um agachamento e elevar o pneu com as duas mãos em simultâneo ao longo de um percurso prédefinido.	
1'	Skipping em cima de um trampolim	O aluno deve realizar skipping baixo em cima de um trampolim o mais rápido possivel e coordenando a ação dos membros superiores e inferiores.	

Quadro 6. Circuito de treino número 2

Tempo	Exercício	Descrição	Figura
1'	Equilíbrio em cima de plataforma de instabilidade com drible	O aluno deve manter o equilíbrio sem apoiar a plataforma no chão e driblar uma bola de basquetebol de uma mão para a outra.	
1'	Agachamento com Kettlebell e elevação dos membros superiores	O aluno deve realizar agachamento com Kettlebell seguido de elevação dos membros superiores junto ao corpo.	
1'	Percurso com barreiras	O aluno de uma forma alternada deve saltar e rastejar por entre as barreiras.	
1'	Burpee com rotação	O aluno deve realizar um burpee. Partindo da posição final de prancha deve realizar uma rotação do corpo em torno do eixo longitudinal.	
1'	Equilibrio em cima de bola de Fitball	O aluno deve mater o equilíbrio em cima de uma bola de Fitball, partindo de diferentes posições.	
1'	Saltar à corda	O aluno deve saltar à corda com os pés juntos.	
1'	Estação do conhecimento	O aluno deve realizar a tarefa proposta para cada aula.	

Dentro do circuito de condição física foi inserida uma estação do conhecimento onde foram abordadas diferentes capacidades motoras. As estratégias utilizadas para abordar este tema, foram variando de aula para aula, entre a visualização de vídeos e resposta a pequenas questões, tal como é apresentado no quadro 7.

Quadro 7. Estação do conhecimento

Data	Capacidades Motoras abordadas	Descrição
6 e 7 de Março	Condicionais e Coordenativas	Na primeira série, na estação do conhecimento, os alunos vizualizaram um vídeo sobre as capacidades motoras condicionais e coordenativas. Na segunda e terceira série responderam a um pequeno teste, onde tinham que associar exercícios das aulas às diferentes capacidades abordadas.
8 e 9 de Março	Condicionais	Na primeira série, na estação do conhecimento, os alunos vizualizaram um pequeno vídeo sobre as capacidades motoras condicionais. Na segunda e terceira série responderam a um pequeno teste onde tinham que vizualizar umas imagens e associar a capacidade motora presente.
13 e 14 de Março	Coordenativas	Na primeira série, na estação do conhecimento, os alunos vizualizaram um pequeno vídeo sobre as capacidades motoras coordenativas. Na segunda e terceira série responderam a um pequeno teste onde tinham que vizualizar umas imagens e associar a capacidade motora presente.
15 e 16 de Março	Coordenativas	Durante as três séries do circuito os alunos vizualizaram diferentes imagens indicando em cada uma delas a capacidade motora que estava inerente.
20 e 21 de Março	Condicionais e Coordenativas	Nas três séries, na estação do conhecimento, os alunos responderam a um pequeno teste, constituido por 3 páginas, respondendo a cada uma em cada série.
22 e 23 de Março	Condicionais e Coordenativas	Teste final que tinha como finalidade aferir o conhecimento das capacidades motoras abordadas ao longo das aulas. Este teste seguiu a estrutura dos anteriores.

Procedimentos de análise de dados

*Todo*s os dados recolhidos foram tratados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 25 (SPSS *Statistics* 25.0).

Na análise geral recorreu-se à estatística descritiva, medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão). No que diz respeito à estatística inferencial, utilizou-se o Teste-t de medidas repetidas, para comparar os resultados obtidos nos diferentes momentos por todos os participantes; o Teste-t de amostras independentes para comparar os resultados obtidos nos diferentes momentos entre dois grupos independentes (praticantes e não praticantes); e o teste não paramétrico de amostras relacionadas para comparar os resultados obtidos pelos alunos da turma residente, nos diferentes momentos. O valor de p foi fixado em $p \leq 0,05$ (intervalo de confiança de 95%).

5.12.4. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados estão estruturados em três grandes secções: resultados relativos a todos os participantes, aqueles que dizem respeito à comparação entre os praticantes e não praticantes de atividade desportiva extracurricular e ainda relativos à variável conhecimento de todos os participantes e da turma residente.

Análise Geral da Aptidão Física

Em primeiro lugar serão apresentados e analisados os resultados de todos os participantes do estudo nos quatro momentos de avaliação e posteriormente serão analisados os praticantes e não praticantes de atividade desportiva extracurricular, no sentido de apurar se existem diferenças entre os grupos de alunos ao nível da aptidão física. No quadro 8 estão apresentados os resultados desses momentos, apresentando-se as médias e desvio padrão em cada um deles, assim como a análise comparativa entre cada um.

Quadro 8. Resultados dos testes da Bateria de Testes FitSchool nos 4 momentos de aplicação – média, desvio padrão e nível de significância

Momento	Momento	Média ± sd	P
M1	M2	129,64 ± 22,12	0,000*
165,73 ± 35,72	M3	125,01 ± 19,11	0,000*
	M4	122,65 ± 20,22	0,000*
M2	M3	125,01 ± 19,11	0,033*
129,64 ± 22,12	M4	122,65 ± 20,22	0,003*
M3	M4	122,65 ±	0,140
125,01 ± 19,11			

*** Diferenças com significado estatístico (p≤0,05)**

20,22

Analisando o quadro 8, referente a todos os participantes (as três turmas), pode-se constatar que existem diferenças estatisticamente significativas (p ≤ 0,05) entre os três momentos de avaliação, destacando-se a diferença entre o 1º

e o 4º momento, havendo melhorias claras nos tempos de execução dos alunos. É também possível observar um menor tempo de evolução do 3º para o 4º momento.

A evolução evidenciada entre os diferentes momentos de avaliação pode ser explicada pela adaptação dos alunos aos exercícios da bateria de testes *Fitschool*. Segundo Chiviacowsky e Godinho (1997), é com base nas informações recolhidas durante ou após a execução do movimento, que o executante avalia o seu movimento e deteta as principais diferenças entre o seu desempenho e o que é esperado. É ainda através deste processamento, que o executante decide quais as mudanças a realizar e elabora um novo plano motor, que é executado e avaliados, sucessivamente, até atingir o movimento esperado. Alguns exercícios da bateria de testes Fitschool foram inseridos nos circuitos de treino da condição física durante as aulas, o que poderá significar que os alunos aprenderam o movimento, justificado pela teoria "aprender, fazendo". De acordo com Magill (1989), a aprendizagem refere-se a uma mudança na capacidade de o indivíduo executar uma tarefa, mudança esta que surge em função da prática e é inferida de uma melhoria relativamente permanente no desempenho. Segundo Pellegrini (2000, p.30), o executante ao longo do período da aprendizagem passa por três estágios diferentes: Inexperiente (nas primeiras tentativas, busca descobrir qual é a tarefa e o que deve fazer para realizá-la, ou seja, busca identificar as características invariantes, a estrutura da tarefa); Intermediário (tentativa a tentativa vai eliminando os movimentos desnecessários, e com isso descobre como economizar energia e tempo) e avançado (o executante tem a certeza de como alcançar o movimento pretendido com o mínimo de gasto de energia e/ou tempo).

Um outro fator que poderá ter tido influência nas melhorias evidenciadas é a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. De facto, os alunos tinham conhecimento do quanto era importante esforçarem-se na realização do circuito e, tanto eu como as minhas colegas de estágio, tentámos sempre dar-lhes ânimo, tanto nos momentos de avaliação como durante as aulas.

Embora o desenvolvimento da condição física dos alunos poder depender de diversos fatores como a idade, prática ou não prática de atividades desportivas, condições genéticas e de os alunos apenas terem duas aulas de noventa minutos por semana, as melhorias evidenciadas ao longo dos três

primeiros momentos, podem estar relacionadas com a adaptação à carga de treino (circuito desenvolvido nas aulas) e, consequentemente, a uma melhoria da condição física.

Ao contrário do que era esperado, após a interrupção letiva das férias da páscoa, os alunos no geral não pioraram os seus resultados, apesar de a média não ser muito inferior à do 3º momento. Isto poderá ser explicado pelo descanso que tiveram ou simplesmente por já estarem mais predispostos para a realização do teste, uma vez que o 3º momento foi realizado na última semana de aulas e os alunos já se encontravam um pouco saturados.

Todas as melhorias estão representadas nas diferenças das médias entre os diferentes momentos, tal como é possível verificar no quadro 8.

Praticantes e não praticantes de atividade desportiva extracurricular

No quadro 9 estão apresentados os resultados relativos à comparação dos dados da avaliação da aptidão física dos praticantes e não praticantes de atividade desportiva extracurricular.

Quadro 9. Resultados dos testes da Bateria de Testes FitSchool nos 4 momentos de aplicação dos praticantes e não praticantes de atividade desportiva extracurricular – média, desvio padrão e nível de significância

Momento	Média		Desvio Padrão		P
	P	NP	P	NP	
1º	152,45	175,69	34,36	33,90	0,015*
2º	120,48	136,52	16,74	23,37	0,006*
3º	118,26	130,07	17,27	19,11	0,021*
4º	114,68	128,63	13,20	22,58	0,009*

** Diferenças com significado estatístico (p≤0,05)*

Analisando o quadro 9, referente a todos os participantes na variável praticante ou não praticante de atividade desportiva extracurricular, é possível verificar que em todos os momentos de avaliação existiram diferenças com significado estatístico (p≤0,05). As médias dos alunos que praticam atividade desportiva foram sempre inferiores às dos não praticantes[10], no entanto estes melhoraram mais os seus tempos quando comparados aos praticantes. Isto

[10] Estudo de Stabelini Neto et al (2007)

poderá ser justificado pelo facto de os praticantes terem começado o estudo com um tempo mais reduzido e mais difícil de melhorar do que o dos não praticantes.

A maior margem de evolução nos tempos de execução da bateria deu-se do 1º para o 2º momento, tanto nos praticantes como nos não praticantes. Tal como foi referido na análise geral isto poderá ter acontecido pela adaptação aos exercícios e, consequentemente pelo menor dispêndio energético na execução mecânica dos mesmos.

Analisando o desvio padrão nos diferentes momentos é possível verificar que tanto os praticantes como os não praticantes foram diminuindo a dispersão que existia entre os tempos de execução, exceto do 3º para o 4º momento nos não praticantes e do 2º para o 3º momento nos praticantes. É também possível verificar que no 3º momento de avaliação o desvio padrão foi muito semelhante entre praticantes e não praticantes. Os não praticantes do 3º para o 4º momento voltaram a dispersar os seus tempos enquanto os praticantes aproximaram os seus tempos. Isto poderá ser justificado pela interrupção letiva das férias da páscoa, onde os praticantes de atividade física continuaram a realizar atividade física e os não praticantes não.

Alunos da turma residente

No quadro 10 podem ser observados os dados relativos aos alunos da turma residente, ao longo dos quatro momentos.

Quadro 10. Resultados dos testes da Bateria de Testes FitSchool nos 4 momentos de aplicação da turma residente – média, desvio padrão e nível de significância

Turma A			
Momento	**Momento**	**Média ± sd**	**P**
M1	M2	134,16 ± 26,26	0,000*
176,54 ± 40,92	M3	131,46 ± 21,03	0,000*
	M4	126,55 ± 20,09	0,000*
M2	M3	131,46 ± 21,03	0,167
134,16 ± 26,26	M4	126,55 ± 20,09	0,217
M3	M4	126,55 ± 20,09	0,092
131,46 ± 21,03			
4 Momentos			0,000*
*** Diferenças com significado estatístico (p≤0,05)**			

Começando por analisar os três primeiros momentos realizados, é possível verificar através do quadro 10, que os valores médios apresentados foram diminuindo ao longo dos mesmos. Dos três momentos efetuados, é possível verificar que quando comparado o momento 1 com o M2 e M3 estes apresentam diferenças significativas (P=0,000 e P=0,000, respetivamente). Contrariamente, quando comparado o momento 2 com o momento 3 não revelaram diferenças estatísticas (P=0,167).

Apesar de os valores médios do M2 para o M3 terem baixado, o facto de não se terem observado diferenças estatísticas, poderá ser explicado pelo facto do terceiro momento ter sido efetuado numa fase do segundo período de maior stress para os alunos.

Relativamente aos valores obtidos no desvio padrão, é possível verificar maior discrepância no primeiro momento (sd=26,26). De facto, esta é uma turma constituída por poucos alunos que praticam atividade desportiva extracurricular o que poderá ter tido influência nos resultados do primeiro momento. Contudo, é possível verificar que de momento para momento o desvio padrão diminui, com exceção do momento 2 para o momento 3 em que este aumenta ligeiramente.

Passando agora a analisar os dados relativos ao momento 4, é possível verificar através do quadro 10, que do momento 3 para o momento 4 os valores médios baixaram em ambos, não revelando, no entanto, valores com significado

estatístico (P≤0,092). Relativamente aos valores do desvio padrão é possível verificar que no momento 4 a discrepância entre os alunos diminuiu (sd=20,09).

É também possível verificar que não houve efeitos do destreino após a interrupção letiva que pode ser explicado pelo período de férias ser reduzido e não ser suficiente para alterar o nível de aptidão física dos alunos, por alguns alunos realizarem atividade desportiva extracurricular ou por ter sido um período de descanso e longe de qualquer stress provocado pelas aulas.

Conhecimento

Todos os participantes e alunos da turma residente

As questões colocadas na ficha formativa diziam respeito a todas as capacidades motoras abordadas ao longo das aulas, quer as condicionais como as coordenativas. Quanto ao conhecimento dos alunos, isto é, dos 63 alunos que participaram nesta componente do estudo, os resultados obtidos, no que diz respeito às classificações foram os apresentados no quadro 11 abaixo indicado:

Quadro 11. Classificações obtidas no teste final sobre o conhecimento

Classificação	Nº de Alunos	Percentagem
0	2	3%
2	1	2%
3	1	2%
4	1	2%
6	1	2%
9	1	2%
10	5	8%
11	4	6%
12	4	6%
13	2	3%
14	2	3%
15	6	10%
16	4	6%
17	3	5%
18	15	24%
19	3	5%
20	8	13%

Os resultados variam entre as classificações 0 e 20 valores não tendo havido nenhum aluno a obter a classificação de 1, 5, 7 e 8 valores. A grande maioria dos alunos obteve a classificação de 18 valores (24%) e em seguida 20 valores (13%). Estes são números bastante positivos tendo havido apenas uma percentagem de 11% de classificações negativas contra 89% de positivas.

Quanto aos resultados médios em cada uma das questões do teste final, estes são apresentados no quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Média Global dos alunos por cada questão do teste

	Média Global										
	Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Total**
Média	14,54	14,54	16,33	10,94	14,29	8,05	15,88	18,75	12,73	19,04	14,51

De facto, as questões em que os alunos tiveram maiores dificuldades em responder foram a nº 4 (10,94 valores) e a nº 6 (8,05 valores). Aquelas que mais se destacam são a nº 10 (19,04 valores) que quase todos acertaram e a nº 8 (18,75 valores). Isto aconteceu porque a questão 6 apresentava um grau de dificuldade superior e os alunos fizeram confusão entre as capacidades. Já a questão 10 era de um grau de dificuldade inferior e representava um exercício que os alunos realizaram ao longo do ano letivo. A média total dos alunos ficou em 14,51 valores o que é um nível bom na escala da nossa escola.

Quanto ao conhecimento dos alunos da minha turma, isto é, dos 22 alunos que participaram nesta componente do estudo, os resultados obtidos, no que diz respeito às classificações foram os apresentados no quadro 13 abaixo indicado:

Quadro 13 - Classificações obtidas no teste final sobre o conhecimento da turma A

Classificação	Nº de	Percentagem alunos
0	1	4,54%
10	1	4,54%
11	1	4,54%
16	3	13,65%
17	1	4,54%
18	8	36,37%
20	7	31,82%

Os resultados variam entre as classificações 0 e 20 valores não tendo havido nenhum aluno a obter a classificação de 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 e valores. A grande maioria dos alunos obteve a classificação de 18 valores (36,37%) e em seguida 20 valores (31,82%). Estes são números bastante positivos tendo havido apenas uma percentagem de 4,54% de classificações

negativas correspondente a apenas um aluno da turma contra 95,46% de positivas.

Quanto aos resultados médios em cada uma das questões do teste final, estes são apresentados no quadro 14 abaixo:

Quadro 14. - Média dos alunos da turma A por cada questão do teste

	Média da turma A										
	Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q7**	**Q8**	**Q9**	**Q10**	**Total**
Média	17,95	17,95	18,18	13,63	17,27	9,09	18,18	19,09	17,27	19,09	16,77

De facto, as questões em que os alunos tiveram maiores dificuldades em responder foram a nº 4 (13,63 valores) e a nº 6 (9,09 valores) tal como se verificou na análise da amostra em geral. Aquelas que mais se destacam são as questões nº 8 e 10 que quase todos os alunos acertaram (19,09 valores) tal como se verificou também na amostra global. A média global da minha turma foi um pouco superior à da amostra global, fixando-se em 16,77 valores, quase no nível muito bom.

Na minha opinião, as reduzidas diferenças na análise da componente do conhecimento aconteceram devido à metodologia utilizada durante esta componente do estudo de investigação, isto é, em todas as turmas, apesar de serem professoras diferentes e, consequentemente discursos diferentes foram abordados os mesmos conteúdos da mesma forma.

5.12.5. Conclusões

O principal propósito deste estudo era analisar os efeitos da aplicação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física, ao nível da aptidão física e dos conhecimentos sobre os processos de manutenção e desenvolvimento da condição física. Assim sendo, ao longo das aulas foram desenvolvidos dois circuitos de condição física, onde fosse possível trabalhar a aptidão física e, ao mesmo tempo, fosse também incluída uma estação para o conhecimento.

No que diz respeito aos dados obtidos da amostra total ao nível da aptidão física, foi possível verificar melhorias significativas dos valores médios ao longo dos três primeiros momentos. Relativamente à variável estudada (praticantes ou

não praticantes de atividade desportiva extracurricular), constatou-se-se que os praticantes de atividade desportiva extracurricular obtiveram melhores resultados e com relevancia estatística, ao longo dos momentos de avaliação. Já na turma residente, verificou-se uma diminuição significativa dos valores médios ao longo dos três primeiros momentos, com à exceção do segundo para o terceiro momento.

Relativamente ao objetivo de analisar os efeitos do destreino verificou-se que em nenhum dos grupos (todos os participantes e e turma residente), nem na variável (praticantes e não praticantes) este ocorreu.

Quanto ao conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, verificou-se que existiu aquisição de conhecimento do primeiro para o último momento de avaliação.

Todos os dados obtidos na realização deste estudo parecem apontar para que a aplicação de um programa de treino da condição física nas aulas de Educação Física possa contribuir para a melhoria da aptidão física dos alunos. Para além disso, permitem afirmar também que o ensino dos conteúdos relativos aos processos de manutenção e desenvolvimento da condição física durante as aulas de Educação Física podem contribuir para alargar o conhecimento dos alunos neste aspeto.

Uma das limitações que posso apontar a este estudo diz respeito à não existência de um grupo de controlo. Para além disso, o número de participantes foi também reduzido para algumas das variáveis estudadas.

Face a este quadro, sugiro para estudos como este que a análise do destreino seja realizada após um período de paragem mais longo, como por exemplo as férias de verão, pois quinze dias penso não terem sido suficientes.

5.12.6. Referências bibliográficas

Casperson, C., Powell, K., Christenson, G. (1985). "Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for healthrelated research." Public Health Reports 100(2): 126-131.

Castro, C. (2010). "Características e finalidades da Investigação-Ação."

Chiviacowsky, S., & Godinho, M. (1997). Aprendizagem de habilidade motoras em crianças: algumas diferenças na capacidade de processar informação. Boletim Spef, 15/16, 39-47.

Gallahue, D., Ozmun, J. (2001). "Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebés, crianças, adolescentes e adultos." São Paulo: Phorte.

Garganta, R. S., C. (2015). "Proposta de um sistema de promoção da actividade física/exercício físico, com base nas “novas” perspetivas do treino funcional." Desafios renovados para a aprendizagem em educação física.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J. (2001). "Programa de Educação Física 10o, 11o e 12o anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos ".

Magill, R. A. (1989). "Motor learning: concepts and applications." 3rd. editions Dubuque, Wm.C.Brown.

Malina, R. M., Bouchard, C. Bar-Or, O. (2004). "Growth, Maturation, and Physical Activity: Human Kinetics ".

Miyadahira, A. (2001). "Capacidades Motoras envolvidas na habilidade psicomotra da técnica de ressuscitação cardiopulmonar: subsídios para o processo ensino-aprendizagem." Revista Escola Enfermagem USP 35(4): 366373.

Neto, A., Mascarenhas, L., Bozza, R. (2007). "VO2máx e composição corporal durante a puberdade: comparação entre praticantes e não praticantes de treinamento sistematizado de futebol." Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano 9(2): 159-164.

Pellegrini, A. (2000). "A aprendizagem de habilidades motoras I: o que muda com a prática?" Revista Brasileira Educação Física, São Paulo: 29-34.

6. Ser professor não se resume a expor matéria de ensino…

As funções e atividades de um professor na escola vão muito para além da lecionação. Ao professor não cabe apenas dar aulas, expor matéria de ensino aos alunos, e no final ir embora para casa. Existe um conjunto de outras funções, tarefas e responsabilidades que são desempenhadas por um professor e, felizmente, tive a oportunidade de as desempenhar neste riquíssimo ano de estágio.

No quadro 15 estão mencionadas as atividades em que participei e colaborei ao longo deste ano de estágio.

Quadro 15. Atividades desenvolvidas ao longo do ano de estágio

Funções/Atividades	Período	Público-alvo	Responsabilidade
Desporto Escolar	1º, 2º e 3º	Alunos 2º e 3º ciclo e secundário	Colaboradores
Corta-mato Escolar	1º	Alunos 2º e 3º ciclo e secundário	Colaboradores
Corta-mato Distrital	2º	Alunos 2º e 3º ciclo e secundário	Colaboradores
Interturmas de Futsal	2º e 3º	Alunos 2º e 3º ciclo	Colaboradores
Visita de Estudo – Jardim Botânico	2º	Alunos da turma residente	Colaboradores
Dia Aberto das Ciências	2º	Alunos 3º ciclo e Secundário	Colaboradores
Jogos Tradicionais	3º	Alunos de intercâmbio	Organizadores
Caminhada/BTT	3º	Alunos 3º Ciclo e Secundário	Colaboradores
Projeto com alunos autistas	2º e 3º	Alunos da Unidade de Autistas	Colaboradores

A chegada à escola coloca o professor em confronto com outras funções, como é o caso da função de professor do desporto escolar, com a qual tive oportunidade de me familiarizar. Infelizmente, o horário do PC não me permitiu colaborar em ambas as atividades do desporto escolar, grupo de ténis de mesa e o de BTT. Assim sendo, o único grupo que acompanhei foi o de ténis de mesa.

Também o facto de desempenhar a função de treinadora de voleibol nunca me permitiu acompanhar os alunos a nenhuma competição, o que me deixou algo "curiosa". Apesar do professor responsável pelo desporto escolar e pela equipa de ténis de mesa nos ter proporcionado momentos de aprendizagem que nos permitiram entender a organização dessas competições, a presença nas mesmas teria, com certeza, enriquecido ainda mais a minha formação, uma vez que não fui confrontada com os constrangimentos relativos ao contexto e que aparecem apenas com a prática real. No entanto, todas as terças-feiras deste ano, eu e as minhas colegas de estágio estivemos responsáveis por um grupo de alunos durante cerca de uma hora no ténis de mesa. Esta atividade permitiu-me desenvolver a comunicação e a responsabilidade enquanto profissional de EF.

De facto, a responsabilidade de vigiar um grupo de alunos, embora estes soubessem sempre o que deviam fazer durante essa hora, é muito grande. O professor responsável antes de ir embora, por norma, deixava-lhes uma tarefa para fazer, no entanto, éramos nós quem a controlávamos. Gostava de ter tido um maior contacto com o professor responsável nesta modalidade, uma vez que me teria permitido perceber um pouco mais sobre a mesma. Quero com isto dizer que, a forma de treinar os alunos no desporto escolar é sempre diferente do desporto de alto rendimento e isso teria enriquecido ainda mais a minha prática.

Convívios

Os convívios realizados na escola tinham como objetivo aproximar os diferentes professores das diferentes áreas disciplinares e melhorar as relações entre eles, tal como foi o caso do almoço na sala dos professores após o evento BTT/Caminhada.

> "O convívio que tivemos, na sala dos professores, no final da atividade, foi espetacular! (…) Ao almoço foram partilhadas algumas histórias por outros professores assim como se ouviram algumas palavras de apreço sobre a realização da atividade, mais uma vez, com SUCESSO! Saber que fiz parte desta gigante atividade que contou com uma grande adesão de professores e funcionários, pelo menos no convívio, e que correu bem, dá-me muito gosto mesmo." (Reflexão pós-atividade, Caminhada/BTT, 25/05/2018)

Apesar de este evento ter sido para professores, alunos e funcionários, os alunos não participaram no convívio na sala dos professores, no entanto, durante a atividade também foi possível estabelecer relações com os mesmos:

> “Desde cortar o trânsito com a polícia, pedir aos alunos que andassem mais depressa ou que passassem a estrada mais rápido, controlar a passagem dos alunos na linha do metro, foram algumas das tarefas que desempenhei. Mas, à parte disso, o convívio com os alunos que fazem parte das turmas residentes das minhas colegas, com algumas funcionárias e professores, mesmo debaixo de chuva, foi muito enriquecedor. A verdade é que, com vontade, tudo se faz!” (Reflexão pós-atividade, Caminhada/BTT, 25/05/2018)

De facto, senti um clima muito bom entre professores, funcionários e alunos ao longo desta atividade onde a boa disposição, animação e amizade entre todos prevaleceram. Estas são características fundamentais para que haja confiança no trabalho desenvolvido na escola.

Para além do convívio na caminhada/BTT, tive a oportunidade de realizar um convívio com os professores do concelho de turma da minha turma residente e da outra turma de décimo primeiro ano, onde professores e alunos e ainda os estudantes estagiários do ano transato, gozaram de um belo piquenique nas mesas ao lado do pavilhão. O ambiente esteve bastante agradável e foi, de facto, uma excelente forma de terminar o ano letivo.

Atividades desportivas

Ao longo do ano de estágio várias foram as atividades desportivas em que tive oportunidade de participar desempenhando a função de organizadora ou colaboradora. Todas elas foram desempenhadas de forma ativa e dinâmica, com o intuito de envolver os alunos e contribuir para o seu bem-estar físico, social e emocional.

De facto, a colaboração em atividades como o corta-mato escolar e distrital, caminhada/BTT, interturmas de futsal e os jogos tradicionais, quer como colaboradora como organizadora, permitiram-me desenvolver capacidades como a comunicação, liderança, organização de eventos, partilha e gestão. Estas mostraram ter um grande valor formativo, contribuindo para a construção da minha identidade profissional devido a todos os constrangimentos e dificuldades que fui encontrando.

Uma das perceções com que fiquei, quanto à organização de atividades com elevado número de participantes, foi o facto de os professores terem que ter em conta uma série de preocupações que não podem falhar, tanto na pré-organização como no dia do evento.

> “Foi uma manhã de trabalho, mas, também de aprendizagem. Já tinha participado em muitos corta-matos na escola, enquanto estudante, mas esta foi

> a primeira vez que fiz parte da organização. Não imaginava sequer o trabalho que os professores tinham na preparação deste evento. A preocupação com os lanches para os participantes, os pedidos de autorização à Câmara, os contactos com os Bombeiros e a polícia para o apoio no dia da atividade eram coisas que me passavam completamente ao lado." (Reflexão Corta-mato escolar, 15/12/2017)

A atividade que tivemos que organizar no núcleo de estágio, denominada de "Jogos Tradicionais" para os alunos de intercâmbio, no segundo período, foi um momento bastante importante no meu percurso. Foi uma das atividades em que o nosso trabalho foi reconhecido por professores de outras áreas disciplinares e também pelos alunos.

> "No final da atividade as palavras de apreço das professoras de inglês, os sorrisos dos alunos, o ambiente em que estávamos envolvidos, foram tudo motivos para ficar contente com o trabalho desempenhado. Sem dúvida que foi uma atividade que me deu muito gosto em participar e também organizar." (Reflexão Jogos Tradicionais, 17/04/2018)

Em suma, todas as atividades desportivas tiveram uma enorme contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional, onde a colaboração com professores de EF experientes foi fundamental.

Outras atividades

O ano de EP foi ainda marcado por mais algumas atividades, desta feita com um cariz não desportivo como foi o caso do acompanhamento dos alunos a uma visita de estudo ao Jardim Botânico, o dia aberto das ciências e ainda o trabalho com os alunos da unidade de autismo.

A visita de estudo ao Jardim Botânico foi sem dúvida um momento de partilha e também de reflexão acerca da minha relação com os alunos e também do meu comportamento como professora, tal como espelha o seguinte excerto:

> "Uma das coisas que mais me surpreendeu foi o fato de alguns alunos, que por norma, nas aulas, não se portam tão bem e "chocam" mais comigo, foram aqueles que mais conversaram comigo, expondo as dúvidas que iam tendo, etc… Foram também esses alunos que nas pausas das visitas falaram sobre a escola, sobre as notas, sobre as aulas de Educação Física… Tendo até alguns deles me marcado, com algumas frases, tais como "A professora aqui está diferente…" "Todos os professores são mais "fixes" nas visitas do que nas aulas". Apesar de alguns alunos terem dito que eu era exatamente igual nas aulas e fora das mesmas, existiram outros que falaram sobre eu ser diferente. Tentei que eles percebessem que um professor deve e tem que ser diferente nas aulas, pois o rigor é outro e o momento também, mas ainda assim fiquei a pensar se por vezes sou demasiado intransigente." (Reflexão Visita de Estudo, 22/02/2018)

Quanto à atividade do dia aberto das ciências, onde o NE ficou responsável pela organização de duas atividades que mostrassem modalidades de desporto adaptado aos alunos para que estes fossem confrontados com diferentes experiências e também realidades, decorreu muito bem, tal como espelha o seguinte excerto:

> "Com o objetivo de promover uma experiência diferente aos alunos no que toca às modalidades desportivas e tendo em conta o material disponível na escola, decidimos avançar com as modalidades de boccia e *goalball*. Na minha opinião, mediante aquilo que foi acontecendo, deu para perceber que os alunos estavam a gostar de ambas as modalidades e vivenciaram experiências que nunca mais vão esquecer. Alguns deles não conseguiram "vestir a pele" das pessoas com a deficiência visual, por exemplo, estando constantemente a tentar espreitar por baixo das vendas, parecendo que lhes faltava algo. Outros diziam "Fogo, que fixe! Não podemos jogar mais um bocadinho?"." (Reflexão Dia aberto das Ciências, 16/02/2018)

De facto, esta atividade proporcionou aos alunos abrir os seus horizontes e enriquecer a sua cultura desportiva, servindo também para criar uma boa relação com a comunidade escolar.

Por último, mas não menos importante, a atividade com os alunos autistas foi sem dúvida alguma aquilo que mais gozo me deu fazer. Se no início não me sentia confortável, revelando algum receio na comunicação e interação com estes alunos, no final do Estágio Profissional posso dizer que estou mais do que preparada para enfrentar desafios com alunos com autismo.

> "Antes de me envolver neste trabalho, sentia-me nervosa e pensava se teria ou não capacidade para o fazer. Na faculdade, havia uma opção que poderia ter seguido (metodologia de desporto adaptado), mas não o fiz por pensar que não tinha jeito ou perfil para trabalhar com pessoas com deficiência. A verdade é que hoje posso dizer que me "apaixonei" completamente. Não consigo explicar a sensação que sinto ao trabalhar com os alunos autistas, um deles em particular. É gratificante e muito enriquecedor para mim perceber que, tudo aquilo que eu pensava que eles não seriam capazes de fazer e que agora fazem, foi também fruto da minha ajuda e do meu envolvimento." (Reflexão Alunos Autistas, 25/05/2018)

Estes alunos proporcionaram-me experiências inesquecíveis e fizeram-me sentir coisas inexplicáveis. De facto, penso que deveria ser repensada a sua inclusão nas aulas de EF, colocando professores auxiliares ao professor da turma responsável por estes alunos. Envolver estes alunos no ambiente dito "normal" das aulas de EF e também envolver os restantes alunos com estes mais particulares é sem dúvida muito importante para ambos.

> "Ambos os alunos apresentam dificuldades a nível motor, tendo um deles maiores dificuldades do que o outro assim como a possibilidade de ser agressivo

> com os demais, precisando de um acompanhamento mais específico. Conhecendo os dois alunos, penso que é possível inseri-los na turma da qual fazem parte, no entanto com uma condição: existência de mais um professor. Desta forma, veríamos a característica da inclusão resolvida, assim como proporcionaríamos experiências diferentes aos alunos com autismo e aos demais da turma. Penso que esta preocupação deverá ser tida pela escola, tendo o cuidado de aferir a informação necessária sobre os alunos com necessidades especiais e tomar as devidas precauções para isso." (Reflexão Alunos Autistas, 25/05/2018)

Uma das grandes lições que levo do trabalho realizado com estes alunos tem a ver com a forma como os devemos tratar. Sempre fomos alertadas pelo PC para isso, não podendo ser demasiado "brandas" com eles.

> "No que diz respeito à melhor forma de lidar com os dois alunos autistas, o professor cooperante já nos tinha alertado para isso, ou seja, nós não poderíamos ser demasiado "brandas". Segundo ele ou nós eramos assertivas na instrução das tarefas ou então não tínhamos sucesso. A verdade é que sempre fui doce com eles, pedindo-lhes quase por favor para fazerem alguma coisa, no entanto, percebi que para eles fazerem algo devemos ser assertivos e, com isto, não quero dizer agressivos. Estes alunos são especiais, são únicos, são diferentes." (Reflexão Alunos Autistas, 25/05/2018)

Para além disso, estes alunos precisam de ser constantemente desafiados. A repetição é muito importante e as várias tentativas e experiências foram cruciais para a evolução destes alunos. Foi muito gratificante chegar ao final e vê-los conseguir fazer algo que inicialmente não faziam, como é o caso da simples ação de subir umas escadas.

De facto, esta foi uma atividade que me encheu o coração (Figura 2 e 3). Isto porque, chegar ao final de uma aula e obter um sorriso, como foi o caso, dos alunos autistas, e ainda um abraço ou um beijinho, é algo gratificante.

> "E é através dessas tentativas que depois sentimos coisas que nunca pensaríamos sentir, tal como quando um dos alunos sorriu pela primeira vez. Nunca mais me vou esquecer da forma como um dos alunos sorriu quando se colocou em cima do trampolim a receber e devolver bolas de diferentes modalidades para uma de nós professoras. Foi tão reconfortante! Não consigo transmitir o que senti naquele momento para as melhores palavras, mas a verdade é que me vieram as lágrimas aos olhos. Assim como quando recebi um beijinho de um deles, no dia em que me "bateu". Ficam esses momentos bons na memória e a vontade de continuar a trabalhar com eles por muito mais tempo." (Reflexão Alunos Autistas, 25/05/2018)





Figura 2 e 3 – Trabalho com alunos autistas

Em síntese, a presença em todas estas atividades permitiu-me perceber os mecanismos de organização e gestão de eventos que um professor deve ter para que possa cumprir as suas funções com sucesso. Fiquei também a par das dificuldades, constrangimentos e desafios que podem aparecer e que o professor tem que ser capaz de resolver. Sinto também que desenvolvi um sentimento de pertença à casa que me acolheu durante este ano de estágio, tendo-me tornado num elemento com responsabilidade de transmissão de valores da instituição.

7. Conclusões e perspetivas para o futuro

Esta longa caminhada que percorri, em contexto de Estágio profissional, deu-me um novo entendimento sobre o ensino, particularmente sobre o ensino da EF. Para além de ter ganho consciência do que é ser professor e da panóplia de funções que lhe estão associadas, percebi que ser professor implica considerar o aluno como um todo, implica viver a escola enquanto instituição com uma cultura própria. Desta forma, o professor deve envolver-se na panóplia de atividades que a escola proporciona aos alunos, uma vez que estas também influenciam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O Estágio profissional colocou-me todas, ou quase todas, as dificuldades pelas quais um professor tem que passar na escola, principalmente no contexto do ensino. Foram muitas as dúvidas acerca do melhor planeamento, das melhores decisões, das melhores estratégias e métodos para motivar e colocar os alunos no centro de todo o processo, tendo sido a reflexão com o professor cooperante e as minhas colegas de estágio o meu grande suporte.

Se aquando da minha chegada à escola pensava que dar aulas era uma tarefa fácil e que rapidamente a realizaria como um peixe que nada na água, tudo se desmoronou com o inevitável choque com a realidade. Deparei-me com uma série de dificuldades como a relação com os alunos, a instrução e demonstração, a motivação dos alunos e, acima de tudo, as estratégias de colação do aluno no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. A verdade é que comecei a perceber que se me relacionasse bem com a turma a aprendizagem dos alunos seria melhor, obtendo melhores resultados. Neste processo de crescimento percebi também os benefícios da introdução de processos de autonomia, de autorregulação, de rotina, de repetição e de competição nas minhas aulas.

Ao longo de todo este processo de formação, onde aprendi a ensinar ensinando, expressão várias vezes utilizada pelo professor cooperante, penso que a minha evolução e constante (re)construção profissional foi positiva. Tentei fazer deste ano de estágio um espaço repleto de aprendizagens únicas, tanto para mim como para os meus alunos.

No que diz respeito às expetativas para o futuro, apesar das perspetivas ao nível do ensino não serem favoráveis para os jovens professores, espero um dia poder voltar a estar no papel de professora, contribuindo para a valorização da disciplina e para a sua crescente evolução.

8. Referências Bibliográficas

"Agrupamento." Consult. 25 Abril 2019, disponível em http://aecastelomaia.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=49:oagrupamento&catid=36:agrupamento&Itemid=160.

Alarcão, I., Tavares, J. (1987). "Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem."

Alarcão, I. (1996). "Ser professor reflexivo." Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.

Araújo, P., Yoshida, S. (2009). "Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade." 1-20.

Batista, P., Queirós, P (2013). "O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional." Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física: 321.

Batista, P., Pereira, A. L. (2014). "Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física." Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão.

Batista, P., Queirós, P (2015). "(Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física." Desafios renovados para a aprendizagem em educação física: 31-43.

Bento, J. (1987). "Desporto “matéria” de ensino." Lisboa: Editorial Caminho.

Bento, J. (1995). "O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas."

Cagigal, J. M. (1999). "What do Students Learn in Physical Education and How Do They Learn?" AIESEP Congress.

Canário, R. (2005). "O que é a escola? Um “olhar” sociológico."

Carlson, T. B. (1995). "We hat gym: Student allienation from physical education." Journal of Teaching in Physical Education 14: 467-477.

Carlson, T. B., Hastie, P. A. (1997). "The student-social system within sport education." Journal of Teaching in Physical Education 16: 176-195.

Cunha, P. O. (1989). "A relação pedagógica." Lisboa: G.E.P/M.E.

Darido, S. (2004). "A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física." Revista Brasileira Educação Física Esporte, São Paulo 18 (1): 61-80.

Dorigon, T. R., J. (2008). "A reflexão em Dewey e Schon." Revista Intersaberes 5: 8-22.

Doyle, W. (1983). "Academic work." Review of Educational Research 53,2: 159199.

Ennis, C. (1994). "Knowledge and beliefs underlying curricular expertise." Quest, Champaign 42 (2): 164-175.

Golan, M., Fransson, G. (2009). "Professional Codes of Conduct: Towards an Ethical Framework for Novice Teacher Educators." Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators: 45-57.

Gonçalves, J. (2009). "Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão." Revista de Ciências da Educação 8: 23-36.

Graça, A. (1997). "O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol." Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar (2ª ed.). Porto: Editora FADEUP.

Grossman, P. (1990). "The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education." New York: Teachers College Press.

Harvey, S., Goudvis, A (2000). "Strategies that work."

Hastie, P. A. (1997). "Factors affecting the creation of a new ecology in a boysonly physical education class at a military school." Research Quarterly for Exercise and Sport 68: 62-73.

Hegarty, S. (2000). "Teaching as a knowledge-based activity." Oxford Review of Education 26 (3): 451-465.

Huberman, M. (2000). "O ciclo de vida profissional dos professores." Vida de Professores 2: 31-61.

Karpicke, J., Sousa, H. D. D., Almeida, L. (2012). "A avaliação dos alunos."

Lalanda, M. C., Abrantes, M. M. (1996). "O conceito de reflexão." Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.

Leirhaug, P. E., Annerstedt, C. (2016). "Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical educations." Physical Education and Sport Pedagogy 21 (6): 616-631.

Leith, M. (1992). "Um bom treinador tem de ser um bom gestor." Treino Desportivo 23: 3-13.

Machado, J. (2011). "Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão." 9-12.

Marcon, D., Graça, A., Nascimento, J. (2011). "Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo." Revista Brasileira Educação Física Esporte, São Paulo 25 (2): 323-339.

McCaughtry, N., Tischler, A., Flory, S. (2008). "The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended." 60: 268-289.

Mesquita, I. (1998). "A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados Feminino." Tese de Doutoramento não publicada.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., Rosado, A. (2009). "Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução." Pedagogia do Desporto: 69-130.

Mizukami, M. G. (2004). "Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman." Revista Educação, Santa Maria 29 (2): 1-11.

Nóvoa, A. (2009). "Para una formacion de professores construída dentro de la profession." Revista Educacion: 203-218.

Queirós, P. (2014). "Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional." O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em educação física: 67 - 83.

Rogers, C. (1972). "Liberté pour apprendre." Paris: Dunod.

Saltini, C. J. P. (2008). "Afetividade e inteligência."

Sarmento, P. (2004). "Pedagogia do Desporto e Observação."

Schon, D. A. (1992). "La Formacion de professionales reflexivos: hacia un nuevo diseno de la ensenanza y el aprendizaje en las professiones." Barcelona: Ediciones Paidos.

Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform." Harvard Educational Review, Cambridge 51 (1): 1-27.

Siedentop, D. (1983). "Developing teaching skills in physical education." Palo Alto: Mayfield Publishers.

Siedentop, D. (1991). "Developing teaching skills in physical education ".

Silva, H., Lopes, J. (2015). "O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa." Revista Eletrónica de Educação e Psicologia 2: 62-81.

Singer, R. (1978). "Motor skills and learning strategies." Learning Strategies: 79106.

Veenman, S. (1984). "Perceived Problems of Begining Teachers." Review of Educational Research 54 (2): 143-178.

Veldhoven, N. (2017). "Sports an physical educactoin from a pedagogical perspective: a golden opportunity." Deventer: DAM publishers.

Vickers, J. (1990). "Instructional Design for Teaching Physical Activity: A Knowledge Structures Approach." Champaign, IL: Human Kinetics.

Vila, J. V. (1988). "La crisis de la función docente." Valencia: Promolibro.

Werner, P., Rink, J (1987). "Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education." Journal of Teaching in Physical Education 8: 280-297.

Anexos

Anexo 1 – Plano anual de turma (PAT)

Plano de Turma - 1ºPeríodo
11ºA

Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Total Unidades	Modalidades	Avaliação
Setembro	14	15h10 - 16h40	Espaço 1	1 e 2	1 e 2 de 2	Apresentação aos alunos	
	19	11h45 - 13h15	Espaço 1	3 e 4	1 e 2 de 4	Fitescola	
	21	15h10 - 16h40	Espaço 1	5 e 6	3 e 4 de 4		
	26	11h45 - 13h15	Espaço 1	7 e 8	1 e 2 de 18	Badminton	
	28	15h10 - 16h40	Espaço 1	9 e 10	3 e 4 de 18		Avaliação Diagnóstica
Outubro	3	11h45 - 13h15	Espaço 1	11 e 12	5 e 6 de 18		
	10	11h45 - 13h15	Espaço 2	13 e 14	7 e 8 de 18		
	12	15h10 - 16h40	Espaço 2	15 e 16	9 e 10 de 18		
	17	11h45 - 13h15	Espaço 2	17 e 18	11 e 12 de 18		
	19	15h10 - 16h40	Espaço 2	19 e 20	13 e 14 de 18		
	24	11h45 - 13h15	Espaço 2	21 e 22	15 e 16 de 18		
	26	15h10 - 16h40	Espaço 2	23 e 24	17 e 18 de 18		Avaliação Sumativa
	31	11h45 - 13h15	Espaço 3	25 e 26	1 e 2 de 20	Futebol	Q.Aula (Badminton)
							Avaliação Diagnóstica
Novembro	2	15h10 - 16h40	Espaço 3	27 e 28	3 e 4 de 20		
	7	11h45 - 13h15	Espaço 3	29 e 30	5 e 6 de 20		
	9	15h10 - 16h40	Espaço 3	31 e 32	7 e 8 de 20		
	14	11h45 - 13h15	Espaço 3	33 e 34	9 e 10 de 20		
	16	15h10 - 16h40	Espaço 3	35 e 36	11 e 12 de 20		
	21	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	37 e 38	13 e 14 de 20		
	23	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	39 e 40	15 e 16 de 20		
	28	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	41 e 42	17 e 18 de 20		
	30	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	43 e 44	19 e 20 de 20		Avaliação Sumativa
Dezembro	5	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	45 e 46	1 e 2 de 6	Atletismo	Q.Aula (Futebol)
	7	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	47 e 48	3 e 4 de 6		
	12	10h05 - 11h35	Pav. Ginástica/Exterior	49 e 50	5 e 6 de 6		Avaliação Sumativa
	14	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	51 e 52	Corta-mato		

Fundamentação: Esta planificação foi realizada para a turma A do décimo primeiro ano de escolaridade e refere-se ao 1º período. Serão lecionadas cinco unidades: Aptidão física (fitescola), badminton, processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, futebol e atletismo (resistência aeróbia). Estas cinco unidades serão divididas pelas cinquenta e duas aulas que a turma terá, em dois blocos de noventa minutos por semana. As aulas começam no dia 13 de Setembro e terminam no dia 15 de Dezembro. Durante este período de tempo teremos uma aula destinada para o corta-mato escolar, que apesar de ser sumariada, terá como finalidade a participação dos alunos na atividade escolar. Quanto aos espaços planeados têm como ponto de partida o roulement proposto pelo diretor de instalações. Como só no final do período é que terei o espaço exterior, decidi começar pelo badminton ao invés do futebol e atletismo que posso lecionar no espaço exterior. No início de cada unidade temática farei a avaliação diagnóstica da unidade que irei começar a lecionar e a questão aula da unidade anterior. Na última aula da unidade temática que estou a lecionar farei a avaliação sumativa. Quanto à planificação das unidades temáticas e sua ordem, decidi começar pela aplicação da bateria de testes Fitescola, pois irão permitir-me conhecer fisicamente os alunos. Esta bateria de testes será realizada em dois blocos de noventa minutos e não terá avaliação sumativa nem questão aula. Após esta avaliação da aptidão física dos alunos, começarei pelo badminton pois é quando benefício de espaço interior e esta unidade terá nove blocos. Tanto o futebol como o atletismo poderiam ser abordados a seguir ao badminton, no entanto optei por começar pelo futebol pois no espaço interior benefício das balizas de futsal. Na minha opinião as balizas são muito importantes, visto serem uma referência para os alunos. É um objeto que tem que ser aproveitado visto estar intimamente ligado às características do jogo de futebol, e que não existe no espaço exterior (apenas temos caixotes do lixo ou balizas construídas por nós). O atletismo acabará também por ser abordado durantes as restantes unidades, através da resistência aeróbia. No entanto, como tenho tempo e espaço, dedicarei três blocos de aulas para esta unidade no final do período, com o objetivo de os preparar para a avaliação (teste de cooper) mas também para o corta-mato escolar que será realizado no dia 14 de Dezembro. Quanto à unidade de desenvolvimento e manutenção da condição física será também lecionada ao longo das aulas.

Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia
Plano de Turma - 2º Período
11ºA

Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Total Unidades	Modalidades	Avaliação
Janeiro	4	15h10 - 16h40	Espaço 1	51 e 52	3 e 4 de 22	Basquetebol	
	9	11h45 - 13h15	Espaço 1	53 e 54	5 e 6 de 22		
	11	15h10 - 16h40	Espaço 1	55 e 56	7 e 8 de 22		
	16	11h45 - 13h15	Espaço 1	57 e 58	9 e 10 de 22		
	18	15h10 - 16h40	Espaço 1	59 e 60	11 e 12 de 22		
	23	11h45 - 13h15	Espaço 2	61 e 62	13 e 14 de 22		
	25	15h10 - 16h40	Espaço 2	63 e 64	15 e 16 de 22		
	30	11h45 - 13h15	Espaço 2	65 e 66	17 e 18 de 22		
Fevereiro	1	15h10 - 16h40	Espaço 2	67 e 68	19 e 20 de 22		
	6	11h45 - 13h15	Espaço 2	69 e 70	21 e 22 de 22		Avaliação sumativa
	8	15h10 - 16h40	Espaço 2	71 e 72	1 e 2 de 12	Atletismo	Questão aula
	15	15h10 - 16h40	Espaço 3	73 e 74	3 e 4 de 12		
	20	11h45 - 13h15	Espaço 3	75 e 76	5 e 6 de 12		
	22	15h10 - 16h40	Espaço 3	77 e 78	1 e 2 de 12	Ginástica	
	27	11h45 - 13h15	Espaço 3	79 e 80	7 e 8 de 12		
Março	1	15h10 - 16h40	Espaço 3	81 e 82	9 e 10 de 12	Atletismo	
	6	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	83 e 84	11 e 12 de 12		Avaliação sumativa
	8	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	85 e 86	3 e 4 de 12	Ginástica	
	13	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	87 e 88	5 e 6 de 12		
	15	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	89 e 90	7 e 8 de 12		
	20	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	91 e 92	9 e 10 de 12		Avaliação sumativa
	22	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	93 e 94	11 e 12 de 12	Auto-avaliação	

Fundamentação: Esta planificação foi feita para a turma do 11ºA da Escola Secundária do Castêlo da Maia e é referente ao 2º período. Serão lecionadas 3 unidades: Basquetebol, Ginástica de Aparelhos (Mini-trampolim) e Atletismo (Corrida de Barreiras e Salto em Comprimento). As 44 aulas previstas serão divididas em 2 blocos de 90 minutos por semana. As aulas começam no dia 3 de Janeiro e terminam no dia 23 de Março, tendo uma interrupção letiva para o Carnaval nos dias 12, 13 e 14 de Fevereiro. Durante este período de tempo irei também realizar 3 momentos de avaliação da aptidão física dos alunos devido ao meu estudo de investigação do Relatório de Estágio. Ainda não consigo prever quantas aulas irei precisar para estes 3 momentos, no entanto caso precise de ocupar uma aula por avaliação irei optar por utilizar uma aula de cada unidade com essa finalidade. Quanto há definição dos espaços esta foi realizada de acordo com o roulement proposto pelo diretor de instalações. Tal como aconteceu no 1º período, apenas na parte final é que estou na sala de ginástica. Deste modo, resolvi deixar a ginástica de aparelhos para o final do período, pois necessito mesmo de estar na sala. Quanto ao basquetebol consigo lecionar no pavilhão e para além disso já iniciei no final do primeiro período a unidade, fazendo mais sentido para mim dar continuidade a esta unidade ao invés de começar pela de Atletismo. Desta forma, iniciarei pelo basquetebol, em seguida entro no Atletismo e a Ginástica fica para o final. Na unidade de Atletismo irei precisar de ir para o espaço exterior, pista de atletismo (corrida de barreiras) e caixa de areia (salto em comprimento). No entanto há certas coisas que consigo abordar no pavilhão, sendo mais fácil de adaptar do que o caso da ginástica de aparelhos (mini-trampolim). Para além disso, tenho sempre a hipótese de pedir a algum professor que troque comigo ou que me deixe utilizar a pista e a caixa de areia. Será algo que mais para perto terei que resolver junto dos professores que lecionam ao mesmo tempo que eu.

Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia
Plano de Turma - 3º Período
11ºA

Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Total Unidades	Modalidades	Avaliação
Abril	10	11h45 - 13h15	Espaço 1	95 e 96	1 e 2 de 4	**Fitescola**	Estudo e Fitescola
	12	15h10 - 16h40	Espaço 1	97 e 98	3 e 4 de 4		Fitescola
	17	11h45 - 13h15	Espaço 1	99 e 100	1 e 2 de 14	**Corfebol**	
	19	15h10 - 16h40	Espaço 1	101 e 102	3 e 4 de 14		
	24	11h45 - 13h15	Espaço 2	103 e 104	5 e 6 de 14		Provas de Aferição
	26	15h10 - 16h40	Espaço 2	105 e 106	7 e 8 de 14		
Maio	3	15h10 - 16h40	Espaço 2	107 e 108	9 e 10 de 14		
	8	11h45 - 13h15	Espaço 3	109 e 110	11 e 12 de 14		
	10	15h10 - 16h40	Espaço 3	111 e 112	13 e 14 de 14		Avaliação sumativa
	15	11h45 - 13h15	Espaço 3	113 e 114	1 e 2 de 12	**Judo**	
	17	15h10 - 16h40	Espaço 3	115 e 116	3 e 4 de 12		
	22	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	117 e 118	5 e 6 de 12		
	24	15h10 - 16h40	Pav. Ginástica/Exterior	119 e 120	7 e 8 de 12		
	29	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	121 e 122	9 e 10 de 12		Avaliação sumativa
Junho	5	11h45 - 13h15	Pav. Ginástica/Exterior	123 e 124	11 e 12 de 12		Autoavaliação

Fundamentação: Esta planificação foi feita para a turma do 11ºA da Escola Secundária do Castêlo da Maia e é referente ao 3º período. Serão lecionadas 3 unidades: Fitescola, Corfebol e Judo. As 30 aulas previstas serão divididas em 2 blocos de 90 minutos por semana. As aulas começam no dia 10 de Abril e terminam no dia 5 de Junho. Durante este período de tempo irei também realizaro último momento de avaliação da aptidão física dos alunos devido ao meu estudo de investigação do Relatório de Estágio. Esta avaliação será realizada logo na primeira aula do período (10 de Abril) seguida da unidade do Fitescola. Quanto há definição dos espaços esta foi realizada de acordo com o roulement proposto pelo diretor de instalações. Tal como aconteceu nos períodos anteriores, apenas na parte final deste período é que estou na sala de ginástica. Deste modo, resolvi deixar o judo para o final do período, pois necessito mesmo de estar na sala de ginástica para abordar esta modalidade. Terei que conversar com os professores que estão comigo há terça e quinta, para uma eventual troca de espaços nos dias 15 e 17 de Maio. Quanto ao bcorfebol consigo lecionar no pavilhão, em qualquer um dos terços do mesmo, ou até mesmo no exterior se for necessário. Desta forma, iniciarei pelo Fitescola, em seguida entro no Corfebol e o judo ficará para o final. Caso não tenha possibilidade de trocar com nenhum dos professores nos dias que referi anteriormente, tentarei, no pavilhão, trazendo colchões para o mesmo, que me permitem abordar a modalidade de judo, abordar a modalidade. No entanto, penso que será possível, junto dos professores entrar em acordo para uma possível troca de espaço.

Anexo 2 – Exemplo de Unidade didática

Basquetebol				Aula 1 e 2	Aula 3 e 4	Aula 5 e 6	Aula 7 e 8	Aula 9 e 10	Aula 11 e 12	Aula 13 e 14	Aula 15 e 16	Aula 17 e 18	Aula 19 e 20
				12/dez	09/jan	09/nov	11/jan	16/jan	18/jan	23/jan	25/jan	30/jan	01/fev
				Ext.	P1	P1	P1	P1	P1	P2	P2	P2	P2
				90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
				Objetivo terminal: O aluno conhece todas as ações técnico-táticas, decide e identifica quais as ações a realizar em função do momento de jogo e do adversário, assim como colabora com os colegas e é autónomo na realização das tarefas.									
Conteúdos	Habilidades Motoras	Técnica	Passe	Avaliação Diagnóstica		Bateria de testes Fitschool (Estudo)	I	E	E	E	Avaliação formativa	E	Avaliação sumativa
			Receção				I	E	E	E		E	
			Posição tripla ameaça		I		E	E	E	E		E	
			Drible proteção		I		E	E	E	E		E	
			Drible inversão		I		E	E	E	E		E	
			Drible progressão		I		E	E	E	E		E	
			Lançamento na passada		I		E	E	E	E		E	
			Lançamento em apoio		I		E	E	E	E		E	
			Paragens				I	E	E	E		E	
		Táctica – Ataque	Passe e corte		I		E	E	E	E		E	
			Organização ofensiva		I		E	E	E	E		E	
		Táctica – Defesa	Organização defensiva				I	E	E	E		E	
		Táctica – Forma de jogo	1x1					I	E	E		E	
			2x1		I		E	E	E	E		E	
			3x3		I	E	E	E	E	E		E	
	Condição Física	Capacidades coordenativas	Destreza óculo - manual	**Circuito de preparação física**: 1) Cordas (alternar os braços); 2) Equilíbrio em cima de uma plataforma de instabilidade, passando 5 cones de um lado para o outro por cima da cabeça; 3) Saltar à corda; 4) Rastejar em cima do banco sueco + rolamento à frente; 5) Percurso com pneus; 6) Lançamento de bola medicinal, tocando com a bola no chão em agachamento; 7) Polichinelo; 8) Skipping baixo no trampolim; **3 séries, 1' de execução, exceto na 1º estação 30" sem descanso;** Este circuito de preparação física foi preparado e planeado para melhorar a aptidão física dos alunos, no âmbito do estudo de investigação que as estudantes estagiárias estão a desenvolver acerca do trabalho de condição física em contexto escolar, não descurando as capacidades físicas que precisam de ser trabalhadas na modalidade de basquetebol. O circuito planeado tenciona melhorar os resultados dos alunos na bateria de testes Fitschool, que apliquei no início da unidade (1º momento de avaliação). O objetivo é os alunos aumentarem a aptidão física, melhorando os resultados no próximo momento de avaliação.								
			Equilíbrio										
			Coordenação										
		Capacidades condicionais	Resistência										
			Força										
			Velocidade de execução										
			Velocidade de deslocamento										
	Regras e Regulamento			Conteúdo a ser abordado em todas as aulas									
	Conceitos Psicossociais		Fair-play	Conceitos a serem trabalhados todas as aulas.									
			Autonomia										
			Respeito										
			Cooperação										
			Superação										
	Modelos de ensino			Ao longo da unidade de basquetebol pretendo utilizar um modelo de ensino híbrido, ou seja, terei presente o modelo de abordagem progressiva do jogo, modelo de instrução direta e o modelo de ensino do jogo para a compreensão. Pretendo dar ênfase a este ultimo modelo de ensino que referi uma vez que quero que os alunos compreendam as ações técnicas e táticas do basquetebol, decidam e apliquem a melhor decisão em contexto de jogo e em função do posicionamento do adversário. Pretendo que todas as tarefas tenham como base o jogo, ainda que em situações de jogos reduzidos ou formas básicas de jogo, onde entra o modelo de ensino de abordagem progressiva. O objetivo é conseguir ter nas aulas uma junção destes dois modelos na grande maioria das vezes. Desta forma, o ensino será mais centrado no aluno e não tanto no professor. De qualquer forma, o modelo de instrução direta, estará, naturalmente, presente, pois há coisas que é preciso explicar de forma específica. É também do meu interesse utilizar o método do questionamento com os alunos, de forma a perceber se estes compreendem o jogo, sabendo o que fazer e quando devem fazê-lo.								

Anexo 3 – Estrutura do Plano de aula

Plano de Aula nº		
Ano/turma: Data: Hora: Duração:	Aula nº Nº de alunos: Espaço:	Material: -
Unidade:	Docente:	
Funções Didáticas:		
Objetivo Geral:		
Objetivos Específicos: **Parte inicial: Parte fundamental: Parte final**:		

		**Conteúdos/ Comportamento a observar**	**Organização didático-metodológica**	**Palavras- chave**
Inicial	10’			
Fundamental	15’			
	45’			
Final	5’			

Anexo 4 – Consentimento informado entregue aos alunos

Termo de Consentimento Informado

Ex.mo/a (s) Encarregados de Educação,

As Professoras Estagiárias Filipa Fernandes, Patrizia Leal e Rita Costa do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, juntamente com o Professor Cooperante (Orientador de Estágio), José Carlos Monteiro, vêm por este meio solicitar a sua autorização para gravar as aulas de Educação Física do seu educando.

O objetivo desta gravação consiste em potenciar as oportunidades de aprendizagem dos alunos bem como monitorizar o processo formativo das Professoras Estagiárias. As filmagens serão usadas, exclusivamente, para fins científicos mormente para a realização de um estudo.

A sua participação será espontânea e, se assim o desejar, poderá solicitar uma cópia da gravação de forma a aprovar conteúdo da mesma.

Depois do referido anteriormente, declaro que autorizo a gravação das aulas de Educação Física do meu educando.

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, autorizo/não autorizo o meu educando a ser filmado nas aulas de Educação Física.

Anexo 5 – Teste diagnóstico utilizado na avaliação do conhecimento

	Curso de Ciências e Tecnologias **Teste diagnóstico sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física**
Nome:	**N.º:**

O presente teste diagnóstico tem como finalidade aferir o teu conhecimento inicial sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física.

1) Descreve de forma sucinta os benefícios, que advém para a saúde do individuo, da prática regular de atividade física.

2) A inatividade física também chamada de sedentarismo resulta de um gasto energético abaixo da taxa de metabolismo basal. Partindo do teu conhecimento apresenta as consequências resultantes da inatividade física que conheces.

3) Apresenta alguns mecanismos de regulação do esforço

4) De acordo com a Organização Mundial de Saúde, um jovem da tua idade deve realizar atividade física:
    a. 30 minutos, 2 vezes por semana;

b. 60 minutos, 2 vezes por semana;
c. 30 minutos, 3 vezes por semana;
d. 60 minutos, 3 vezes por semana.

5) Ao longo dos diferentes anos de escolaridade, já ouviste falar nas aulas de Educação Física em “capacidades motoras.” Apresenta as que conheces.

Bom trabalho,

Filipa Fernandes,

José Carlos Monteiro

Anexo 6 – Ficha formativa final utilizada na avaliação do conhecimento

	Curso de Ciências e Tecnologias **Teste formativo sobre as Capacidades Motoras abordadas em Educação Física**
Nome:	**N.º:**

O presente teste formativo tem como finalidade aferir o teu conhecimento final acerca das Capacidades Motoras abordadas ao longo das aulas de Educação Física.

1) Ao longo das aulas abordaste um conjunto de capacidades motoras.

1.1) Indica as Capacidades Motoras Condicionais.

_____

_____

1.2) Indica as Capacidades Motoras Coordenativas.

_____

_____

2) De acordo com as imagens seguintes, indica qual a capacidade motora que cada exercício desenvolve.







_____ _____ _____







