



O desafio de ser Professora

- Relatório de Estágio Profissional -

Relatório de Estágio Profissional apresentado para a obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Paula Silva

Joana Raquel Ferreira Mendes da Silva

Porto, novembro 2018

Ficha de catalogação

Silva, J. R. F. M (2018). O desafio de ser Professora. Relatório de Estágio Profissional. Porto: J. Silva. 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, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, TREINO FUNCIONAL

“O período de maior ganho em conhecimento e experiência é o período mais difícil da vida de alguém.”

Dalai Lama

Dedicatória

Aos pilares da minha vida...

Aos meus pais,

por me darem acesso à educação; por fazerem de mim aquilo que sou hoje;
por terem acompanhado sempre os meus passos; por me ajudarem em tudo;
por gostarem de mim.

Ao meu irmão,

Por ser um exemplo para mim; por me ensinar a não desistir de nada; por me
incentivar e parabenizar pelos meus ganhos.

Aos meus avós, tios e primos,

Pelos jantares de sexta feira, em que a família se reúne, e passamos bons
momentos repletos de risos, brincadeiras e amor.

Agradecimentos

À Professora Cooperante Fátima Costa pelo apoio e disponibilidade demonstrada. Pelas conversas, conselhos, partilha de conhecimentos e experiências que, sem dúvida enriqueceram a minha bagagem e me aproximaram da figura de docente. Será sem dúvida a minha mentora e uma pessoa por quem terei sempre imensa estima!

À Professora Orientadora Paula Silva por todo o apoio, orientação e disponibilidade.

À FADEUP por ser a instituição que concretizou o meu sonho de ser Professora de Educação Física e por me proporcionar dois belos anos, que de certo, marcarão a minha vida.

À Escola Secundária João Gonçalves Zarco e Escola Básica de Matosinhos por abrir as suas portas para me receber, e ceder os seus alunos para me ajudarem a cumprir o meu sonho.

Aos meus alunos, por concretizarem o meu sonho, por terem sido perfeitos aos meus olhos, mesmo que tenha barafustado ou repreendido. Por aceitarem essas reprimendas e terem percebido que eu estava ali, presente, sempre para vos ajudar. Cada rosto, gesto, conversa, riso e atitude vossa será guardado e preservado, como um tesouro imenso e incalculável, para sempre, no meu coração.

Aos meus amigos, os que acompanharam este meu caminho, uns mais de perto outros mais de longe, mas que sempre estiveram presentes. Obrigado, por me darem força, obrigada por me fazerem rir e desanuviar de momentos mais stressantes, por vezes, obrigada por me ouvirem e por terem sempre uma palavra amiga.

Aos meus pais, irmão, avós, tios e primos, por me acompanharem desde bebé e por me proporcionarem todo o amor, carinho e ajuda ao longo deste percurso académico. São de facto o meu porto seguro, a minha fonte de inspiração e a minha maior felicidade.

Aos meus colegas de estágio, Sara e Tiago, companheiros de “luta”, que hoje são amigos. Obrigada pelos elogios e pelas críticas, pelos risos e pelos choros, pelas brincadeiras e pelas discussões. Obrigada por todas as experiências partilhadas e conquistas alcançadas.

"Um dia a maioria de nós irá separar-se.

Sentiremos saudades de todas as conversas atiradas fora, das descobertas que fizemos, dos sonhos que tivemos, dos tantos risos e momentos que partilhamos.

Saudades até dos momentos de lágrimas, da angústia, das vésperas dos fins-de-semana, dos finais de ano, enfim...do companheirismo vivido...

...Em breve cada um vai para seu lado...

...Por isso, fica aqui um pedido deste humilde amigo: não deixes que a vida passe em branco, e que pequenas adversidades sejam a causa de grandes tempestades..."

Fernando Pessoa

Índice Geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Índice Geral	IX
Índice de Gráficos	XI
Índice de Anexos	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
1. Introdução.....	3
2. Enquadramento Pessoal.....	7
2.1. 1993 – Presente.....	7
2.2. A ideologia do Estágio Profissional	11
2.3. Da ideologia do Estágio Profissional à ação.	12
3. Enquadramento da Prática Profissional	19
3.1. Escola como instituição.....	19
3.2. Escola Secundária João Gonçalves Zarco: O meu palco.....	21
3.3. O meu 10º ano.....	23
3.4. 5º ano – Os meus pequenos reguilas	27
4. Realização da Prática Profissional.....	31
4.1 Conceção do ensino: Como tudo começou.....	31
4.2. Planeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem: como preparei a prática ...	35
4.2.1. Planeamento Anual.....	36
4.2.2. Planeamento das Unidades Didáticas.....	38
4.2.3. Planeamento das Aulas	42
4.3. Realização do Ensino: como coloquei em prática	45
4.3.1. Importância da relação Professor-Aluno	45
4.3.2. Gestão do tempo de aula: como melhorar?	48
4.3.3. A utilização de diferentes modelos de ensino	53
4.3.4. Reflexão: qual a sua relevância?	61
4.3.5. Observar os outros	66
4.4. Avaliação do Ensino: como avaliei a prática	68
4.4.1 Avaliação Diagnóstica.....	70
4.4.2 Avaliação Sumativa	73
4.4.3 Estratégias e Instrumentos de Avaliação utilizados.....	75
5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade	81

5.1 Eu e o Plano de Atividades da Escola.....	81
5.1.1 Corta-Mato.....	81
5.1.2 Zarco-Cup.....	83
5.1.3 Torneios Concelhios	88
5.1.4 Parque Aquático de Amarante	89
5.2 Direção de Turma	90
5.2.1 A ponte entre a escola e os encarregados de educação.....	91
6. ESTUDO: Perceção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física.....	95
6.1 Resumo	95
6.2 Introdução.....	96
6.3 Objetivos.....	98
6.4 Metodologia	99
6.4.1 Caracterização da Amostra.....	99
6.4.2 Procedimentos da recolha de dados	99
6.4.3 Procedimentos Estatísticos	99
6.5 Programa de Treino	99
6.6 Apresentação e análise dos dados	102
6.7 Discussão dos Resultados.....	107
6.8 Conclusões	108
6.9. Referências Bibliográficas.....	109
7. Considerações Finais	113
7.1 Fim ou Início?	113
8. Referências Bibliográficas.....	117
9. Anexos.....	XXIII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – 1ª questão.....	103
Gráfico 2 – 2ª questão.....	104
Gráfico 3 – 3ª questão.....	106

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Questionário Individual.....	XXIII
ANEXO 2 – Plano Anual Escola Básica de Matosinhos.....	XXIV
ANEXO 3 – Plano Anual Escola Secundária João Gonçalves Zarco.....	XXVII
ANEXO 4 – Plano de Aula	XXIX
ANEXO 5 – Ficha de observação 1º momento.....	XXX
ANEXO 6 – Ficha de observação 2º momento.....	XXXI
ANEXO 7 – Ficha de observação 3º momento.....	XXXII
ANEXO 8 – Exemplo de um Plano de Treino Funcional.....	XXXIII
ANEXO 9 – Questionário do estudo.....	XXXIV

Resumo

O presente documento retrata o caminho percorrido por mim, enquanto professora estagiária, na busca incessante do “ser Professora de Educação Física”. Este procura transmitir aos seus leitores todos os sentimentos e experiências vividas desde o primeiro dia em que entrei na escola até ao dia em que saí, sempre em constante confronto entre os conhecimentos e práticas adjacentes e com a realidade do contexto escolar em que me encontrava. A Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos, foi o principal palco de atuação do Núcleo de Estágio composto por três Estudantes Estagiários tendo cada um a seu cargo uma turma do 10º ano. Também a Escola Básica de Matosinhos foi alvo da nossa atuação, sendo que o Núcleo tinha ainda uma turma do 5º ano partilhada. Em termos de estrutura o relatório encontra-se dividido em sete grandes partes: 1) “Introdução” – pretende apresentar e contextualizar o objetivo do documento; 2) “Enquadramento Pessoal” – apresenta-se como uma apresentação minha revelando alguns aspetos que me levaram a escolher esta profissão bem como as minhas perspetivas pré-estágio e reações pós-estágio; 3) “Enquadramento da Prática Profissional” – refere os espaços utilizados e apresenta os intervenientes envolvidos; 4) “Realização da Prática Profissional” – reporta a minha prática pedagógica, como foi organizada e os modelos de ensino a si associados, alguns problemas com que me deparei e achei necessário refletir e uma nota sobre a importância da reflexão; 5) “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” – reporta todo o trabalho desenvolvido de acordo com o Plano de Atividades da Escola e no Desporto Escolar; 6) “ESTUDO: Perceção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física” – apresenta-se como um levantamento de testemunhos de diversos alunos acerca da importância da inclusão do Treino Funcional a que foram sujeitos, nas aulas de Educação Física; e 7) Considerações Finais – apresenta o fim de uma etapa, o término da minha formação académica, e perspetiva o início da minha vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, TREINO FUNCIONAL

Abstract

The present document portrays the path I took, as a trainee teacher, in the relentless search for "being a Physical Education Teacher". It seeks to convey to its readers all the feelings and experiences lived from the first day I entered the school until the day I left, always in a constant confrontation between the know-how and its related practices, and the reality of the school context in which I found myself. João Gonçalves Zarco Secondary School, in Matosinhos, was the main stage of action of the Internship Core composed of three Trainee Students, each one in charge of a 10th-year class. Also a target of our intervention was the Elementary School of Matosinhos, where the previous referred Core shared a 5th-year class. In terms of structure, the report is divided into seven major parts: 1) "Introduction" – introduces and contextualises the purpose of the document; 2) "Personal Context" - a presentation of me revealing some aspects that led me to choose this profession as well as my pre-internship perspectives, and post-internship reactions; 3) "Professional Practice Context" - refers to the spaces used, and introduces the participants involved; 4) "Execution of the Professional Practice" - my pedagogical practice, how it was organised and the models of teaching associated with it, some problems that I came across with and found necessary to reflect on them, and a note on the importance of reflection; 5) "Involvement in School and Relationships in the Community" - all the work developed in accordance with the School Activities Plan and in School Sports; 6) "STUDY: Students' Perception of Functional Training in Physical Education Classes" - testimonies of several students about the importance of including the Functional Training to which they were subjected in Physical Education classes; and 7) Final Considerations - the end of a stage, the end of my academic training, and perspectives for the beginning of my professional life.

KEYWORDS: Professional Internship; Physical Education; Teaching-Learning Process; Reflection; Functional Training

Lista de Abreviaturas

AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
DT	Diretor de Turma
EBM	Escola Básica de Matosinhos
EE	Encarregados de Educação
EF	Educação Física
ESJGZ	Escola Secundária João Gonçalves Zarco
EP	Estágio Profissional
E1	½ Campo Exterior Coberto
E2	½ Campo Exterior Coberto
E3	Campo Exterior Descoberto
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GEF	Grupo de Educação Física
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED	Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário
MID	Modelo de Instrução Direta
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NE	Núcleo de Estágio
PA	Plano de Aula
PC	Professor Cooperante
PEE	Projeto Educativo de Escola
PO	Professora Orientadora
RE	Relatório de Estágio
RI	Regulamento Interno
TF	Treino Funcional
UD	Unidade Didática

1. Introdução

1. Introdução

O Estágio Profissional assume-se como a oportunidade de excelência para colocar em prática todas as aprendizagens teórico-práticas anteriormente adquiridas. O Estágio Profissional integra o plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e apresenta-se como uma Prática de Ensino Supervisionada (PES), que envolve um Professor Cooperante, proveniente da escola onde é realizado o estágio e um Professor Orientador, membro da Faculdade que o Estagiário frequenta. Ambos procuram auxiliar o Estudante nesta sua viagem, no entanto o primeiro mantém uma relação mais próxima do Professor Estagiário no seu dia-a-dia na escola.

Para Batista e Queirós (2013), o objetivo fulcral desta formação assenta no contacto real com aquilo que durante algum tempo não saiu da teoria, e o momento crítico de perceção de como será a prática efetiva do “Ser Professora de Educação Física”. Contudo, as mesmas autoras (2013) defendem que só num ambiente escolar dotado de profissionais mais experientes e interagindo com equipas multidisciplinares é possível desenvolver, completar e aperfeiçoar competências dignas do perfil docente.

Na escola, o professor estagiário experiencia o contacto real com os espaços e comunidade docente e assiste-se à transformação dos saberes, experiências e vivências académicas para os saberes profissionais onde a ação e a reflexão da ação se tornam imprescindíveis para o controle e melhoria da prática pedagógica.

Este relatório procura relatar todos os desafios, dificuldades, experiências, aprendizagens e relações estabelecidas entre os diversos intervenientes da comunidade escolar, ao longo do seu Estágio Profissional.

Em termos de estrutura o relatório encontra-se dividido em sete grandes partes: 1) “Introdução” – pretende apresentar e contextualizar o objetivo do documento; 2) “Enquadramento Pessoal” – apresenta-se como uma apresentação minha revelando alguns aspetos que me levaram a escolher esta profissão bem como as minhas perspetivas pré-estágio e reações pós-estágio; 3) “Enquadramento da Prática Profissional” – refere os espaços utilizados e apresenta os intervenientes envolvidos; 4) “Realização da Prática Profissional” –

reporta a minha prática pedagógica, como foi organizada e os modelos de ensino a si associados, alguns problemas com que me deparei e achei necessário refletir e uma nota sobre a importância da reflexão; 5) “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” – reporta todo o trabalho desenvolvido de acordo com o Plano de Atividades da Escola e no Desporto Escolar; 6) “ESTUDO: Perceção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física” – apresenta-se como um levantamento de testemunhos de diversos alunos acerca da importância da inclusão do Treino Funcional a que foram sujeitos, nas aulas de Educação Física; e 7) Considerações finais – apresenta o fim de uma etapa, o término da minha formação académica, e perspectiva o início da minha vida profissional.

2. Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

2.1. 1993 – Presente

Três de maio de mil novecentos e noventa e três, três e meia da manhã, no Hospital de S.João, mesmo em frente ao local onde um dia iria frequentar a FADEUP, nasci eu. A minha mãe sempre me disse que durante os nove meses de gravidez os pontapés eram frequentes e, que se não soubesse que era uma menina, iria ser futebolista. Como se o futebol fosse só para meninos!

Os meus pais sempre me descreveram como uma bebé calma, sossegada, que não dava trabalho nenhum, comia bem, dormia bem, nunca chorava ao levar uma pica e sempre acreditaram que se tratava de um ser pacato, até um pouco preguiçoso.

Começo a dar os primeiros passos e rapidamente começo a correr. Uma nova realidade para os meus pais e para mim, que tinha ânsia em conhecer o mundo.

Dos registos que ainda hoje guardo do infantário do CIVAS destaca-se o bom desempenho a nível da expressão motora e desenvoltura nas brincadeiras desportivas. Um bom presságio!

Em 1998 entro para o primeiro ano na Escola EBI/JI da Barranha, na Senhora da Hora. Foi nesta escola que fiz o 1º, 2º e 3º ciclo e foi nesta escola que descobri o gosto pelas atividades físicas. Embora não tivesse a disciplina de Educação Física no 1º ciclo, eram muitas as brincadeiras nos intervalos e tempos livres ligadas ao desporto. Aqui surge uma nova faceta minha e uma nova realidade para os meus pais. Não é que a menina que dava imensos pontapés na barriga, como um futebolista, mas que não o poderia ser, porque era uma menina, se tornou uma maria-rapaz? Verdade, para surpresa dos meus pais tornei-me uma reguila, super ativa e irrequieta. E adivinhem o meu desporto de eleição? O futebol, claro! Mesmo não havendo bolas eu e os meus amigos, só rapazes, arranjávamos um pacote de sumo ou uma garrafa de água e esta era a nossa bola. Fazíamos grandes jogos!

Ao longo destes 3 ciclos frequentei ainda um ATL que me deu a oportunidade de participar em algumas atividades e eu escolhi a natação, a minha segunda paixão.

No 2º e 3º ciclo a minha disciplina preferida, e até com melhores resultados, era EF. A par da efusividade nas aulas de EF a minha prática não ficou por aqui. No 2º ciclo juntei-me ao grupo de ginástica e frequentei todos os treinos. No 3º ciclo entrei para a equipa de desporto escolar de ténis de mesa e frequentei alguns torneios interescolas, mas confesso, que este era o meu ponto fraco. O que eu gostava mesmo era de jogar futebol, e sempre que havia torneios interturmas eu era a primeira a participar. Não é para me gabar, mas eu tinha e, ainda tenho, muito jeito para a bola!

Para dar continuidade a esta minha paixão os meus pais inscreveram-me num clube em Gueifães. Treinei durante alguns meses, mas como era das mais novinhas nunca tive oportunidade de jogar. Mais tarde mudei-me para o Clube da Senhora da Hora, mas também sem grandes alterações, porque aqui evidenciava-se mesmo que o futebol era só para rapazes. Como era a única rapariga a treinar, nunca era convocada para os jogos. Sem ressentimentos, saí do clube e dediquei-me ao “futebol de rua” onde era cliente assídua todos os dias, depois de sair do ATL, no passeio do meu prédio. E aqui jogava sempre!

Na hora de entrar para o secundário, escolhi a ESJGZ, em Matosinhos, como pioneira para uma nova fase da minha vida e quiçá, a mais importante. Confesso que nunca me preocupei muito com o facto de estes serem os 3 anos mais importantes, porque as médias definiam o acesso ao ensino superior e que, de facto não sabia o que queria seguir. Sabia apenas que a minha faceta de maria-rapaz estava ainda bem marcada e a inquietude também.

Apesar de esta fase ser uma fase de mudanças e de maior responsabilidade, houve algo que foi sempre certo para mim: a disciplina de EF continuava a ser a minha preferida, o futebol continuava a ser a minha paixão e os meus tempos livres continuavam a ser preenchidos com atividades físicas, fosse futebol, natação, andar de bicicleta ou skate.

Na ESJGZ fiz parte da seleção feminina de futsal e participei em alguns torneios interescolas e outras atividades, como uma maratona de 24h a jogar futsal.

Chego ao 12^o ano e começo a aperceber-me do término do percurso escolar e que não sei o que vou seguir. Era certo que queria ir para a faculdade e tirar o meu curso, mas não sabia em quê. A meio do ano percebo que o que sempre me acompanhou ao longo da vida e me definiu enquanto criança, pré-adolescente e adolescente foi o Desporto, e de certo continuaria para a vida adulta. Sem perder mais tempo escolhi a Educação Física e Desporto para a minha formação profissional.

No ano letivo 2010/2011 realizei os pré-requisitos na FADEUP. A minha preparação para os pré-requisitos foi feita na ESJGZ, nomeadamente a Futsal e Ginástica, e a natação nas Piscinas Municipais de Matosinhos.

Em 2011 ingresso no ISMAI e realizo a minha Licenciatura. Ao longo destes 3 anos descobri que a Educação Física e o Desporto não se definia apenas pelas disciplinas práticas, mas também pelas teóricas. Algumas destas fascinaram-me pela sua complexidade e pela sua perfeição e elegância em perceber a história do Desporto e os mecanismos do nosso corpo e mente aquando da prática desportiva, foram o caso, a Biomecânica, Fisiologia, Anatomia, Desenvolvimento Motor e Psicologia.

Além do meu gosto pela Educação Física e Desporto, sempre tive interesse pela área da saúde e reabilitação física, ou seja, prevenir ou reduzir múltiplas consequências clínicas de doenças agudas ou crónicas, e com isto, promover a função física do indivíduo.

No segundo semestre do terceiro ano é-me pedido que escolha uma das disciplinas optativas existentes. Dentro da minha lógica do que realmente queria fazer no futuro, escolho a Metodologia da Atividade Física Adaptada. Esta foi sem dúvida uma das melhores experiências que tive durante a Licenciatura e apesar de ter gostado imenso de interagir com pessoas com Necessidades Educativas Especiais como o autismo, paralisia cerebral e síndrome de Down, não senti que fosse bem isto que fosse seguir.

Após término da licenciatura, e seguindo a lógica do que eu procurava, candidato-me ao Curso de 2^o Ciclo em Atividade Física e Saúde na FADEUP e inicio assim a minha estadia nesta faculdade. No entanto, este curso também acaba por não corresponder às minhas expectativas. Confesso que nem sempre as aulas e seminários foram apelativas e a baixa carga horária e aulas muito

distanciadas entre si no tempo, acabou por fazer com que eu desmoralizasse e perdesse o interesse. Assim, realizei apenas o primeiro ano.

Neste mesmo ano surgiu a oportunidade de trabalhar como professora de EF das AECS, o que para mim foi ouro sobre azul. Sempre tive muita empatia com os mais novos e sem dúvida que são o meu público de eleição. Esta oportunidade expandiu os meus horizontes e, apesar de nunca ter pensado nesta via e saber que o futuro se assume incerto, nomeadamente, numa profissão tão nobre que é ser professor, escolhi a via do Ensino. Ninguém disse que ia ser fácil, mas também ninguém disse que era impossível, e assim, enquanto houver força de vontade o caminho é em frente.

Sem mais incertezas candidatei-me ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. No segundo ano do mestrado começa a azáfama para as candidaturas às escolas para realizar o EP e, como tal, não poderia escolher outra que não fosse a mesma escola que me acolheu na entrada para o secundário, a ESJGZ.

Considero que nestes três anos de trabalho como professora das AECS, bem como as aulas do primeiro ano de mestrado me deram mais confiança para o início deste EP, uma vez que já tinha do meu lado uma bagagem que me permitia comunicar, conviver e lidar com crianças, bem como a restante comunidade educativa. Certo que neste estágio não encontrei crianças tão pequenas e que os meus alunos, já adolescentes, não eram tão espontâneos nem vivaços como eles, e isto cativou-me. Esta perceção de que as relações interpessoais não podem ser tomadas como chapa cinco para todos, alertou-me para a necessidade de saber lidar com certos comportamentos e sentimentos, de modo a prestar a melhor ajuda e atenção aos meus alunos.

Encontro em mim diversas potencialidades capazes de influenciar positivamente o presente e futuro dos meus alunos. Considero-me uma pessoa trabalhadora, organizada, empenhada, lutadora e focada nos meus objetivos procurando sempre o conhecimento, de modo a crescer e evoluir e ser cada vez melhor na minha vida pessoal e profissional.

Confesso que não lido muito bem com adversidades ou críticas, embora estas sejam sempre construtivas e sirvam para melhorar a minha prática.

Com a realização do estágio na ESJGZ sinto que regressei a um sítio onde já fui muito feliz, enquanto aluna, e agora sou ainda mais enquanto

professora estagiária. São muitas as lembranças e recordações dos tempos em que aqui estudava e são agora mais os tempos que divido em conversas com os meus antigos professores, sendo uma delas a minha Professora Cooperante, a minha professora de EF, e agora a minha tutora.

2.2. A ideologia do Estágio Profissional

Segundo as Normas Orientadoras 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. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.”

Para mim, o EP encerra o ciclo do processo de formação e inicia a construção do “eu profissional”, e este novo “eu” será para a vida toda. Ao longo de três períodos, o professor estagiário é colocado no epicentro da prática educativa e é confrontado com a necessidade de colocar em prática todos os conteúdos teórico-práticos adquiridos anteriormente, quer nos anos de Licenciatura, quer no primeiro ano de MEEFEBS. Para tal, o professor deve ser capaz de pôr para trás das costas todas as suas fragilidades e inseguranças e absorver todas as experiências com vista à melhoria do seu conhecimento.

O contacto com a comunidade educativa obriga o professor estagiário a integrar-se e adaptar-se na sua futura nova realidade de trabalho, fazendo-o desenvolver as suas capacidades de resposta aos desafios e exigências da profissão.

Assim, o EP apresenta-se para mim como um laboratório, onde tive a oportunidade de testar metodologias, planeamentos, comportamentos, reações, decisões, que foram criteriosamente refletidas, semanalmente e no final de cada UD, por mim, e observadas e discutidas pelos meus colegas de núcleo de estágio, pela Professora Cooperante e Professora Orientadora, ao longo das

suas visitas à escola. Como afirma Nóvoa (2004, p. 5) “A reflexão conjunta em “comunidades de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a professional conversation (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos atuais de formação de professores.”

De facto, no decorrer deste processo, a reflexão surgiu como um método fulcral de análise, essencial para o progresso e conceção do professor estagiário, que permite a deteção de erros e propicia a transformação e ajuste constante da prática docente, encerrando um valor pedagógico crucial na construção de uma intervenção eficaz e pertinente.

O EP deu-me a oportunidade de colocar à prova todos os conhecimentos adquiridos anteriormente e limar algumas arestas do processo de ensino-aprendizagem. Deu-me oportunidade de contracenar com professores já experientes na área, que sem dúvida me ampararam em todos os momentos de dúvida ou angústia, e com as minha obras primas, que foram os meus alunos.

2.3. Da ideologia do Estágio Profissional à ação.

Terminado o primeiro ano de Mestrado e já se encontrava à espreita o ano de estágio, aquele ano definido pela maioria dos estudantes dos anos anteriores, como o mais trabalhoso, sem férias, horas de sono perdidas, angustias, medos, “vais pensar em desistir”, e sim, confirmou-se isso tudo. Mas desistir nesta ‘altura do campeonato’, não era de todo uma opção, por isso posso ter paralisado algumas vezes por causa do medo, mas nunca sucumbi a este.

No início do estágio, as minhas expectativas eram altas. Estava ansiosa por começar e conhecer os meus alunos, mas confesso, cheia de receio. Receio de falhar, receio de não aguentar a pressão, receio de não me enquadrar com a turma e colegas de núcleo, mas acima de tudo, receio de não me enquadrar neste papel, apesar de o ter escolhido. Confesso que momentos antes do início do estágio, e algumas semanas após o seu começo, passei alguns maus momentos. Tive dificuldades em dormir, comer, não me conseguia abstrair do que aí vinha e não usufruía das férias do Verão. Era constantemente assaltada por pensamentos negativos, a maior parte, porque parecia que não tinha

confiança nenhuma em mim, não me sentia capaz de defrontar esta etapa e pior, que me estava a lançar para uma coisa que não me sentia, de todo, preparada.

Vendo o trabalho que eu e os meus colegas tivemos no primeiro ano de Mestrado, e lembrando todos os planos de aula, grelhas de Vicker, justificações, MECs, e reflexões que tivemos de fazer, como seria agora ser eu a fazer todas estas tarefas sozinhas e com uma turma a meu cargo? Na altura ainda trabalhávamos em grupo e mesmo assim víamo-nos aflitos para entregar as coisas dentro do prazo. Tive realmente muito medo de não conseguir lidar com a pressão e dar conta do recado.

Agora que estes tempos já lá vão, é óbvio que estava preparada para esta etapa, o que não faltou anteriormente foram experiências que me prepararam para este momento, mas a única coisa que me impedia de ver isso era a cabeça que não parava de trabalhar e pensar em coisas negativas.

O que sempre me apaziguou antes do início desta odisséia foi a escola que eu escolhi para realizar o meu estágio profissional. O regresso à escola onde fui aluna, fez-me viajar pelas minhas recordações e memórias dos momentos vividos aqui. Esta casa já foi minha e nela fui feliz, nela fiz amigos, nela fiz asneiras, nela tive notas más e boas, nela tive os melhores professores que alguma vez poderia ter tido e os melhores funcionários, tudo gente carinhosa, amiga e sempre pronta a ajudar.

Recordo-me do primeiro dia em que eu e os meus colegas estagiários fomos à escola para conhecer a PC, fazer uma visita à escola e falar um bocadinho sobre alguns assuntos antes do início das aulas. Claro que para mim a escola, a Professora e alguns funcionários não eram estranhos, e foi com surpresa quando falei com a Professora e disse que já tinha sido sua aluna, inclusive, da sua direção de turma, que as coisas mudaram e rapidamente regressei ao passado. O entusiasmo da Professora foi notório ao longo da visita e os reencontros com ex-professores, que para mim serão sempre os meus professores, inesquecíveis, eram oportunidades para lhes dizer “olá professor, lembra-se de mim?”. Guardo também o comentário do Diretor da escola, José Ramos, que me disse que “um bom filho a casa torna” e eu, concordo plenamente. Aliás, até acho que “não há duas sem três” e se já fui aluna e professora estagiária, quem sabe, um dia serei mesmo professora de Educação Física na ESJGZ. Se acontecer eu depois aviso!

Desde o primeiro momento em que entrei naquela escola, agora no papel de professora estagiária, e como tal, com mais responsabilidade, senti a amabilidade de toda a comunidade educativa. Os funcionários da sala dos Professores de EF, com quem criei uma relação muito próxima e divertida, visto que estávamos sempre na brincadeira, demonstraram-se sempre disponíveis e prontos a ajudar no que eu precisasse quer fosse nas aulas quer nas atividades realizadas na escola. Não quero deixar de mencionar a D.Paula que foi sem dúvida o meu braço direito, que me recebeu de braços abertos, sem me conhecer, e que ao longo do tempo fomos criando uma amizade. Sempre se prontificou em arranjar-me o material e os espaços que eu necessitava aula a aula e sempre me ajudou na gestão e arrumação do material. Em certos momentos foi ainda o meu ombro amigo para desabafar.

Também todos os Professores de EF, com mais experiência e sabedoria do que eu, foram sempre muito acessíveis comigo e também se demonstraram disponíveis para partilhar algumas das suas experiências, estratégias, conhecimentos e conselhos sobre a prática docente e comunidade educativa. Para tal, Nóvoa (2009) afirma que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.” De modo a alimentar a minha cultura profissional, este foi de facto a minha melhor opção.

Os elementos que mais me deixavam apreensiva no meio de todo este processo, eram sem dúvida os alunos e, como tal, eu tinha como objetivo primordial transmitir-lhes o saber e assegurar-me que eles o captavam, no entanto, sempre tive medo de não o conseguir. Segundo Alain (1986, cit. por Nóvoa, 2009) “...para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina. O professor é de facto o responsável pela construção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem.” Acredito também que esta aprendizagem não dependa apenas do professor, mas também do aluno. No entanto para que um aluno se sinta motivado para aprender é necessário que o professor tenha essa capacidade de suscitar o interesse dos seus alunos para a prática. Para tal, acredito que eu possuía as características fundamentais para cativar e motivar os meus alunos, embora em certos momentos a motivação não

estivesse em alta. No entanto, sempre me considerei uma pessoa alegre, comunicativa e de fácil trato com o outro e assim, sei que consegui conduzir os meus alunos ao melhor que eles podiam ser, a nível motor, social e psicológico e mais importante, na sua formação enquanto cidadãos transmitindo-lhes valores e atitudes.

Foi com tremenda satisfação que me dei conta ao longo do ano letivo que não me poderiam ter calhado melhores alunos para minha maior ferramenta de trabalho. Cada um com o seu feitio e personalidade, que algumas vezes me causaram dissabores, foram o meu principal desafio e fizeram-me ver que se calhar o mais importante não seria torná-los seres perfeitos no futebol, andebol ou atletismo, mas sim torná-los seres humanos mais autónomos e prontos para agir na sociedade.

Outro aspeto que sempre me inquietou relativamente à prática profissional, foi a necessidade de aula após aula refletir acerca da ação. Embora entenda a sua utilidade e perceba que é meio caminho andando para não repetir certo comportamento ou erro, confesso que era algo com que me sentia insegura. Insegura de não saber sequer sobre o que refletir, de perceber o que não correu assim tão bem, de encontrar as palavras certas para transmitir o que queria e de arranjar soluções para os meus problemas. No entanto, percebi que esta prática servia para detetar e reconhecer quais os erros cometidos e quais os aspetos que necessitariam de melhoramento, de modo a aperfeiçoar a minha prática e evoluir enquanto professora.

Relativamente ao NE, confesso que no início fiquei um pouco apreensiva porque não os conhecia bem. Só os conheci no início do Mestrado, não eramos da mesma turma, mas cheguei a ter uma cadeira com a turma deles. Mesmo assim, o contacto com os dois era quase nulo. Rapidamente criámos uma boa relação entre os três, mas também rapidamente percebemos que o trabalho em equipa iria ser condicionado muitas vezes, porque todos trabalhávamos e nem sempre tínhamos horários compatíveis. Estas incompatibilidades criaram, por vezes, desentendimentos entre o núcleo, mas nada que não fosse resolvido. Apesar de me identificar mais com a personalidade de um do que do outro, penso que conseguimos encontrar um meio termo. Acima de tudo penso que conseguimos criar um ambiente de entreajuda, respeito e cooperação que culminou no sucesso coletivo. Não quero deixar de mencionar todas as

brincadeiras, gargalhadas, reuniões para trabalhos que no fim acabavam sempre com música e ambiente festivo.

No que diz respeito à PC, eu já a conhecia do passado, foi a minha Professora de EF e DT no 10º, 11º e 12º ano. Desde o primeiro dia de aulas que sempre se apresentou muito prestável para mim e com os meus colegas. Só tenho coisas boas a dizer da Professora Fátima, porque foi de facto o meu pilar neste processo, que me orientou, corrigiu, aconselhou, partilhou experiências, conhecimentos e fez de tudo para que esta viagem chegasse a bom porto.

A PO acompanhou todo este processo, estando sempre disponível para me receber, esclarecer dúvidas, ajudar-me na elaboração do meu questionário referente ao meu tema de estudo, no fornecimento de literatura de apoio para confrontar com os meus textos, na leitura e correção de trabalhos e RE. Agradeço as datas impostas para entrega de trabalhos, porque de certa forma me obrigou a ter os trabalhos em dia e não deixar acumular as coisas.

Neste ano em que passei de aluna a professora, considero que foi tudo novo para mim e que as expectativas criadas inicialmente talvez não se correspondam totalmente ao que encontrei. Todavia, foi sem dúvida o pontapé de partida para a minha vida profissional.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Escola como instituição

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. As escolas continuam a ver o aluno como um produto, que tal como numa fábrica de automóveis, entra na linha de montagem, é moldado, transformado, sujeito a diferentes modificações ao longo de um processo que se inicia aos seis anos e, caso o produto não apresente qualquer defeito passível de transformação, termina ao fim de doze anos, para posterior formação académica. As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995). Assim, numa sociedade cada vez mais heterogénea ter um currículo multicultural é vantajoso para os alunos, visto que eles ganham conhecimento sobre outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças.

Na minha opinião, eu que também já fui aluna, considero que todos os alunos experienciam a escola de modo diferente, porque cada um é um ser com ideias, pensamentos e crenças próprias e distintas. As experiências e vivências, vividas por mim nos tempos de escola, tornam-me um indivíduo único que atribui um significado ou definição diferente do conceito de escola, em comparação com os meus colegas de estágio, por exemplo. Isto, porque cada um de nós vivenciou a sua escola de modo totalmente distinto.

Com a vivência do EP, enquanto professora estagiária, o meu conceito e definição de escola mudou um pouco em função do papel que aqui desempenhei. Enquanto aluna eu absorvi ao máximo o que a escola tinha para me dar, para me tornar num ser humano pronto para agir na sociedade, no estágio, apesar de continuar a absorver tudo do que a escola tinha para me dar, eu já tinha como responsabilidade passar aos meus alunos alguns valores, atitudes e normas que os ajudasse no seu desenvolvimento e crescimento enquanto cidadãos íntegros, prontos a integrar a sociedade e preparando-os para a realidade que iriam defrontar daqui a uns tempos, o mundo do trabalho.

Atualmente ser professor passa por corresponder às exigências dos contextos sociais e educativos atuais. Noutros tempos o professor era central, hoje o educando é central. “Se um gigante e um anão caminham lado a lado, cada passo que derem dará nova vantagem ao gigante” (Rousseau), por isso as questões de conhecer quem são os alunos de hoje, dos problemas que apresentam, das alterações dos currículos consoante as suas necessidades e o perceber que a escola está desajustada para eles carece de uma reflexão e investigação, de modo a tomar decisões e aproximarmo-nos do objetivo final.

Como professora de Educação Física a minha perspetiva perante o objetivo da EF na escola, não se prendia pela crença de transformar os meus alunos em autênticos atletas, ou torná-los exímios conhecedores de todas as regras de todas as modalidades, mas sim possibilitar-lhes condições para aprenderem e experiências desportivas que os dotasse de uma cultura desportiva satisfatória e levassem consigo alguns valores passíveis de ser aplicados no seu quotidiano.

Na sua grande maioria, os jovens de hoje em dia não praticam nenhum desporto ou atividade física fora dos horários escolares, pelo que, a EF nas escolas vem colmatar esta lacuna. É certo que provavelmente a carga horária dispensada por semana à EF é quase inútil para resolver sérios problemas, como a obesidade ou inatividade física, mas, os valores e conceitos psicossociais que são transmitidos aos alunos são imprescindíveis para a sua vida em sociedade.

Deste modo, o que eu procurei ao longo deste estágio foi motivar os meus alunos para a prática da atividade desportiva, mostrando-lhes os benefícios e sucessos alcançados a nível motor e aumentando no aluno o gosto pela prática, e aumentando a probabilidade de este repercutir a prática de atividade física na sua vida futura. Mas principalmente, prezei por mostrar-lhes que a atividade desportiva lhes proporciona oportunidades para desenvolverem atributos que servirão para o bem da sua vida futura e lhes transmite valores e atitudes indispensáveis para conviver em sociedade. Sou da opinião de que a atividade desportiva ajuda a formar jovens em todas as suas competências pessoais, desportivas, educativas e morais.

3.2. Escola Secundária João Gonçalves Zarco: O meu palco

A ESJGZ, criada em 1955, é hoje herdeira de uma história e de uma identidade construída ao longo dos seus 60 anos de existência. Desde sempre demonstrou a vontade e a capacidade para desenvolver uma dinâmica de qualidade e inovação que se tornaram tradição.

Localizada na zona Sul da cidade de Matosinhos e a cerca de 10 minutos da praia a pé, é servida por uma eficaz rede de transportes públicos, nomeadamente autocarros e metro, que lhe conferem uma excelente acessibilidade.

Em 2009, ao abrigo do projeto de intervenção da empresa Parque Escolar, a Escola foi objeto de requalificação, sendo, por isso, uma escola renovada e com excelentes condições para a prática de um serviço educativo de qualidade.

No ano letivo do meu estágio o pavilhão desportivo entrou também para obras, tendo fim previsto apenas para fevereiro. No entanto prolongou-se pelos três períodos. Esta foi uma “baixa de peso”, porque se caracterizava como o espaço de maiores dimensões, onde poderiam funcionar várias turmas ao mesmo tempo. Para suprimir a sua falta a escola pediu à Câmara de Matosinhos a NAVE para a lecionação de algumas aulas, pelo que a minha turma foi uma das que usufruiu das suas instalações no 2º e 3º período.

Atualmente, a ESJGZ acolhe uma população escolar oriunda não só de diferentes zonas da cidade de Matosinhos, mas, também, das localidades mais próximas.

Dotada de um corpo docente e não docente estável, a ESJGZ apresentava no exercício das suas funções 154 docentes do Pessoal Docente e dentro do Pessoal não Docente 33 Assistentes Operacionais; 13 Assistentes Técnicos; 4 Técnicos Superiores e 2 Psicólogos. Dois destes funcionários eram fundamentais ao bom funcionamento das aulas de EF e eram os responsáveis pelo Gabinete de Educação Física e balneários. Deste modo, a escola conseguiu garantir a qualidade do serviço educativo conducente à obtenção de resultados académicos e sociais de elevado nível.

A Zarco apresentava uma oferta educativa muito vasta, contando com o Ensino diurno: 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, nomeadamente Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais e o Ensino de horário Pós-

Laboral: EFA, Científico-Humanístico-Ensino Recorrente, Regime Presencial e Regime Não Presencial.

Na ESJGZ a Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico, o meio em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (n.º 5 do Art.º 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo). Neste enquadramento, estava implícito um conjunto de valores imprescindíveis ao exercício de uma cidadania plena: Liberdade; Humanismo; Igualdade; Responsabilidade Social; Solidariedade e Tolerância; Respeito pela Diferença; Equidade e Justiça; Autonomia e Responsabilidade; Espírito Crítico e Consciência Cultural e Ambiental. De certo modo, foi ao encontro do que eu defendi acima na justificação da escola como instituição.

Relativamente aos recursos espaciais disponíveis para a lecionação das aulas de EF a Zarco contava com 6 espaços, dos quais 3 ao ar livre e 3 fechados. Dos espaços fechados tínhamos o Ginásio que possibilitava a lecionação da Ginástica, Voleibol, Badminton, Corfebol, Treino Funcional, Lutas e Atletismo (salto em altura). O Ginásio de Dança que era mais pequeno e as paredes tinham espelho. Aqui era possível lecionar Dança, Treino Funcional e até Desportos de Luta, nomeadamente, Judo. O Pavilhão, como já referi, encontrava-se em obras.

Dos espaços no Exterior contámos com um campo coberto (E1 e E2) com cerca de 20 m de largura e 40 m de comprimento, mas que em dias chuvosos se tornava perigoso e comprometia as questões de segurança. Como não tinha nenhuma proteção nas laterais, o piso tornava-se escorregadio. Existia ainda outro campo (E3), com dimensões menores ao primeiro e descoberto, o que o tornava inutilizável em dias de chuva. Para o atletismo, existia uma caixa de areia para a realização do salto em comprimento, mas não existia nenhuma pista de corrida. No exterior era possível lecionar o Basquetebol, Andebol, Voleibol, Futsal, Treino Funcional e Atletismo (resistência, velocidade, estafetas, salto em comprimento, lançamento do peso).

Em relação aos recursos materiais, a escola estava muito bem apetrechada a nível de quantidade e qualidade de material escolar disponível, para as aulas de EF.

A ESJGZ era ainda detentora de um Museu, o Museu da História da Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Este espaço museológico foi inaugurado em 2005, aquando das comemorações dos 50 anos da ESJGZ e foi recentemente requalificado. A sua coleção centra-se em objetos utilizados no quotidiano desta instituição de ensino, ao longo da sua existência.

A exposição permanente encontra-se dividida em vários núcleos, desde a recriação de uma sala de aula no período do Estado Novo, à mostra de equipamento administrativo, audiovisual, de material utilizado em aulas de Mecânica, Eletricidade, Administração e Comércio, Formação Feminina e Educação Física.

3.3. O meu 10º ano

No contexto da realização do meu estágio profissional foi determinante enquadrar as características da turma com quem ia trabalhar ao longo deste ano letivo. Tal como aconteceu com os colegas do meu NE, foi-me atribuída uma turma do 10º ano. Confesso que fiquei um pouco assustada por ir trabalhar com um 10º ano, porque não era, de todo, uma faixa etária, a que estava habituada a lidar. Já não são criancinhas, mas também não são adultos, e como tal, encontram-se numa fase de mudança, crescimento e amadurecimento que por vezes, os torna reivindicativos, inquietos e um tanto ou quanto inconvenientes.

No entanto tive de me habituar à ideia e para conhecer melhor a turma, na nossa primeira aula pedi aos alunos que preenchessem um inquérito, de modo a recolher algumas informações relevantes a nível pessoal, desportivo e de saúde.

A minha turma inicialmente tinha 22 alunos, de entre os quais, 17 eram rapazes e 5 raparigas. No entanto, alguns alunos pediram transferência de turma, e a minha turma ficou reduzida a 19 alunos, 15 rapazes e 4 raparigas. Os alunos tinham uma média de idades de 14.9 anos, o que à partida sugeria que poucos seriam repetentes. Na realidade existia apenas um aluno repetente.

O número de alunos que frequentava esta escola pela primeira vez era bastante elevado (14), pelo que os alunos necessitariam de algum tempo para se conhecerem e se adaptarem à escola.

No decorrer de um questionário (Anexo I) entregue aos alunos para preencher, foi possível recolher algumas informações importantes, nomeadamente, dos desportos que praticavam ou já praticaram e dos problemas de saúde relevantes para a prática de Educação Física.

No que diz respeito às experiências desportivas a turma na sua maioria praticava algum tipo de desporto (71%), sendo o primeiro lugar do pódio para o Basquetebol, o segundo para o Surf e o terceiro para o Futebol e Ginásio. Das modalidades que os alunos já tinham praticado no passado, a Natação foi a que alcançou mais votos (50%), sendo as restantes repartidas entre o Voleibol, Karaté, Andebol, Judo, Ténis, Vela, Futsal e Rugby. Das modalidades que os alunos praticavam no momento e eram federados (54%) o Basquetebol foi a que se destacou, 45%. Das modalidades já praticadas e que foram federadas (31%), a Natação (40%) foi a que reuniu mais votos.

Para o ano letivo decorrido, nenhuma das modalidades mais praticadas no presente e no passado foram objeto de trabalho, no entanto surgiram outras que também foram mencionadas, mas em menor percentagem, e que foram trabalhadas como o Futebol/Futsal e o Andebol. Este foi um aspeto positivo para o processo de ensino-aprendizagem visto que, estes alunos que já conheciam a modalidade, puderam ajudar os colegas que tinham mais dificuldades, e a mim também.

No que concerne às dificuldades, alergias e doenças crónicas a maioria não apresentava nenhum problema. No entanto, a pequena percentagem de alunos que respondeu ter uma doença crónica (14%), refere que esta não necessitaria de nenhum cuidado excecional e não interferia diretamente na prática. Alguns alunos salientaram que tinham asma e que levavam a bomba para a aula, apenas para casos de emergência. Estes alunos estavam devidamente sinalizados e tive esta informação sempre presente na realização das aulas.

Estas informações foram muito relevantes para mim, porque me permitiu descobrir um pouco da história desportiva dos meus alunos, bem como de certos problemas de saúde que me poderiam obrigar a criar um sistema de avaliação diferente do normal. No entanto, tal não se verificou.

Para conhecer um pouco mais sobre a esta faixa etária realizei uma pesquisa que me ajudasse a fazer a caracterização da minha turma e, deste

modo, perceber um pouco do que os meus alunos estariam a passar nesta fase da adolescência.

Tal como na vida, o crescimento é feito por fases, recém-nascido, criança, adolescente, jovem, adulto e idoso (Araújo, 1985), e com isto, entendo que os meus alunos se encontravam pela passagem de uma destas fases. O que caracteriza a mudança de uma fase para outra é: o crescimento, o desenvolvimento e a maturação da própria pessoa. Segundo Araújo (1985), o crescimento é caracterizado como mudanças normais na quantidade de substância viva; o desenvolvimento pode ser explicado como um processo de mudanças graduais e importantes para o indivíduo; e a maturação é expressa no completo desenvolvimento daquele que era intitulado como criança, adolescente ou jovem e, que por fim, chegou a adulto. Ela também se refere às mudanças qualitativas que capacitam o organismo de progredir para níveis mais altos de desempenho e que visam a perspectiva biológica. No entanto, segundo Araújo (1985) também se entende que nesta faixa etária a velocidade de crescimento difere de aluno para aluno e por isso mesmo, temos que distinguir dois tipos de idades, a cronológica e a biológica. Por esta altura, uns jovens, mais do que outros, são presenciados pelo início da puberdade, dando-se, em parte, a maturação dos órgãos sexuais, bem como, o crescimento ósseo numa fase assinalada pela ossificação dos discos epifisários das epífises como afirmaram, Halbe, Cunha e Mantese em 1991.

Segundo Hartup (1993), também nesta idade os alunos começam a distinguir as suas relações pessoais de forma a perceberem, quem são os melhores amigos, os amigos e os colegas. De acordo com Sullivan (1953), estes adolescentes preziam também algum tipo de necessidades básicas sociais, nomeadamente, ternura, compaixão, aceitação, intimidade e sexualidade. Nesta idade os conflitos tendem e podem ter um efeito positivo no desenvolvimento dos jovens de acordo com Shantz & Hartup (1992), pois torna a interação social muito mais complexa.

Através de revisão de literatura constatou-se que quanto à aptidão física deste grupo etário o desenvolvimento motor era crescente e destacava-se com maior intensidade no sexo masculino, e por isso, a potência anaeróbia era superior pelo crescimento e aumento musculoesquelético. Concluí que nesta idade os jovens tendem a acumular mais lactato após o esforço físico, pois o

organismo gasta mais energia e tem mais trabalho a movimentar novas cargas, porque o seu corpo está em constante mudança (Tanaka & Shindo, 1985.).

Inicialmente a turma, a nível de comportamento, revelou-se calma, porque a grande maioria não se conhecia. Com o passar do tempo, as coisas mudaram.

Como é normal acontecer, os alunos começaram a conhecer-se melhor e começaram a surgir alguns problemas. Durante as aulas, alguns alunos adotavam comportamentos desviantes durante os exercícios e mantinham constantes conversas paralelas enquanto eu dava alguma explicação ou instrução. Para resolver este problema diminuí os tempos de instrução e quando precisava de explicar algum conteúdo, novamente, deslocava-me aos alunos em questão.

Relativamente ao empenho e motivação da turma para as aulas de EF, confesso que a turma era um pouco preguiçosa e os níveis de motivação nem sempre estiveram presentes. As coisas melhoraram quando comecei a trabalhar com o MED e a turma estava organizada por equipas, onde cada elemento tinha uma função atribuída. No MED, os alunos com a função de treinadores eram os responsáveis por transmitir os conteúdos aos colegas, e por manter a sua equipa bem-comportada e empenhada nas tarefas. De certo modo os alunos melhoraram a sua autonomia e foram sem dúvida, uma mais-valia para mim, porque me ajudaram a controlar um pouco melhor a turma. Contudo, havia um colega ou outro que insistia em manter alguns comportamentos desviantes, e aí, intervim eu com algumas sanções à equipa ou ao próprio aluno.

A empatia entre alunos e entre alunos-professora, foi melhorando através de um conjunto de regras às quais os alunos tiveram de se habituar, e tal permitiu o cumprimento de um processo de ensino-aprendizagem idealizado e posto em prática por mim.

De um modo geral, todas as aulas transmitiram um ambiente de boa-disposição, empenho e motivação, que permitiram aos alunos evoluir a nível teórico-prático nas demais modalidades abordadas, bem como, a mim, no papel de docente.

3.4. 5º ano – Os meus pequenos reguilas

Para que não nos faltasse nada, a mim e ao meu NE, no sentido de vivenciarmos diferentes ciclos de ensino, foi-nos atribuída uma turma do 5º ano de escolaridade da EBM.

A primeira visita feita à escola foi com o NE reunido e com a PC. Conhecemos o Professor Pedro Santos, que seria o nosso Professor Colaborador e iria disponibilizar-nos uma das suas turmas para prosseguirmos com o nosso estágio. A escolha da turma foi um pouco complicada, porque os horários das turmas eram incompatíveis com os nossos, no entanto, não havia um que se encaixasse completamente, pelo que foi-nos atribuída a turma com o horário menos complicado. O PC, Pedro Santos, para além de ser o Professor de EF da turma era também o Diretor de Turma.

A turma era partilhada pelos três, pelo que tivemos de organizar o nosso plano anual (Anexo II) com as modalidades a dar nos três períodos bem como qual o estagiário que iria dar aula. Definimos que nas aulas de terça feira à tarde, de 100 minutos, ia sempre o Tiago, uma vez que nunca conseguia ir na sexta, juntamente comigo ou com a Sara. Esta rotação mudava de semana a semana. As aulas de sexta feira, de 50 minutos, foram sempre dadas por mim e pela Sara.

A turma do 5º ano era constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. A turma era bastante heterogénea verificando-se uma aluna com NEE. Esta aluna apesar de demonstrar algumas dificuldades na interpretação dos jogos, ela estava plenamente integrada na turma e realizou todas as atividades sempre em conjunto com os colegas.

Nas primeiras aulas tivemos alguma dificuldade em lidar com a turma, porque eles eram muito barulhentos, reguilas, não respeitavam o que lhes pediam e apresentavam algumas dificuldades a nível de habilidades motoras.

Na sua grande maioria a turma apresentava dificuldades na compreensão dos jogos, muitas vezes porque estavam desatentos, e também na execução de certas habilidades motoras. A certo momento, pensámos em não colocar desafios aos alunos, porque provavelmente não iam ser bem sucedidos, no entanto, pensámos melhor e optámos por o fazer, porque se um desafio quizila um adulto, então na criança despoleta uma total vontade de provar que consegue fazer qualquer coisa.

Ao longo do ano fomos criando empatia com eles e conseguimos puxá-los para o nosso lado. Eles habituaram-se à nossa maneira de ser, de estar e às regras impostas por nós. Rapidamente criámos uma relação forte e uma cumplicidade fora de série, pelo menos eu senti isso. Senti também que os alunos gostaram das aulas planeadas por nós e isso foi um passo de gigante, para que os alunos apresentassem resultados bastante positivos.

Das modalidades abordadas, como o futsal, andebol, ginástica de solo, atletismo, patinagem, basquetebol e ginástica de aparelhos, aquelas que eu considero que os alunos evoluíram imenso foram na patinagem, basquetebol e atletismo. Na patinagem, apesar de alguns alunos apresentarem grandes dificuldades em manterem-se em cima de dois patins, os alunos sempre estiveram bastante empenhados e entusiasmados. Logo na primeira aula de patinagem uma boa parte da turma levou os seus patins, o que demonstrou bem o quanto entusiasmados eles estavam. Escusado será dizer que estas aulas eram exaustivas para nós, porque era difícil controlar a excitação e felicidade dos alunos a conciliar com a transmissão de conteúdos.

Também no basquetebol nos conseguiram surpreender, porque aula a aula era notório a sua evolução, apesar de no início nos termos arrependido de ter escolhido o basquetebol para lecionar.

No atletismo, a modalidade do salto em altura foi sem dúvida o pico de revelação da turma que tivemos em mão. Logo na primeira aula, os alunos conseguiram realizar na perfeição a introdução dos conteúdos base.

As restantes modalidades foram igualmente bem trabalhadas e os alunos conseguiram alcançar o sucesso.

Esta turma foi perfeita para mim! Enquadrei-me perfeitamente com cada um deles e eles comigo. As conversas, brincadeiras, abraços e danças foram constantes e este público é sem dúvida o meu público de eleição.

4. Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional

4.1 Conceção do ensino: Como tudo começou

“Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida”

(Anne Isabella Thackeray Ritchie, 1885)

Chegado o momento da mudança de papéis, agora sou eu que ensino. Não que deixe de ser estudante porque o mundo da docência é algo que exige uma aprendizagem contínua, mas assumo um papel de maior responsabilidade. Esta mudança foi sem dúvida assustadora, no entanto tudo o que desejei foi que a conseguisse efetuar com sucesso.

Aquando do início deste percurso, a realidade que tinha presente era de todas as experiências e vivências ainda como aluna, e que influenciaram a minha forma de ser, de estar, de ensinar e de me relacionar perante os alunos. Contudo, a realidade agora era diferente, era a altura de perspetivar o futuro e projetar o que iria desenvolver ao longo do ano letivo. Assim, concordando com Alain (1986, cit. por Nóvoa 2009), “...para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina”. Ao longo deste EP, uma das minhas grandes preocupações foi exatamente essa, conhecer bem aquilo que ensinava e, aliado a isto, construir uma prática docente que permitisse aos meus alunos alcançar a aprendizagem. No entanto não descarto o importante papel que os alunos também têm nesta construção do processo de ensino-aprendizagem, porque foram eles que me levaram a refletir sobre qual o melhor percurso a adotar.

Antes de chegar a estas conclusões foi necessário enquadrar-me neste novo mundo e analisar de forma cuidada e criteriosa todas as normativas e pressupostos que estas carregam. Como tal, esta descoberta não pôde ter sido feita só por mim. Tudo começou no primeiro dia “ao serviço” na escola, onde nos foi apresentado pela PC os objetivos da escola, os projetos a que estava associada e alguns documentos que, posteriormente, fomos analisando com calma. Destes documentos destaco o PEE (Projeto Educativo da Escola), o

Regulamento Interno (RI), o Regulamento da Disciplina de EF, o Programa Nacional de Educação Física, o Projeto Curricular da Escola e os Critérios Gerais de Avaliação do 3º Ciclo e Secundário para a EF. Estes documentos sem dúvida que nos ajudaram a enquadrar melhor esta nossa nova realidade.

O PEE é apresentado como “...documento, elaborado para um horizonte de quatro anos, onde emergem claramente a missão e a visão da Escola, as áreas de intervenção, os objetivos e as metas a atingir, através dos quais, este Projeto se propõe concretizar uma função educativa e formativa, no sentido de promover o sucesso e gerar soluções inovadoras que permitam dar resposta à multiplicidade de desafios que a sociedade atual enfrenta.” (Projeto Educativo da ESJGZ, 2014-2018). Sendo esta uma introdução ao documento, este apresenta ainda a Identidade da Escola, Princípios e Valores, Missão, Visão, Objetivos Gerais, Áreas de Intervenção, Estratégias, Divulgação e Monitorização e avaliação do projeto. Tendo em conta a missão desta instituição e os princípios e valores nela enraizados, foi imperativo adequar a minha ação.

O RI “...tem por objetivo proporcionar um eficaz, regular e harmonioso funcionamento da escola, constituindo-se como um documento de referência para toda a comunidade.” (Regulamento Interno da ESJGZ). Este regulamento visa “...contribuir para o cumprimento das metas previstas no PEE respeitando assim, as características de identidade da comunidade escolar, os valores, os princípios e objetivos nele consagrados.” (Regulamento Interno da ESJGZ).

Conhecidas algumas normas orientadoras da Escola que se apresentam comuns a todas as áreas e disciplinas chega a hora de me centrar na minha área, a Educação Física.

Muito bem, cheguei até aqui, tenho uma turma e agora, o que vou dar? Como vou fazer? Tenho espaços que me permitam a sua realização? – Eram algumas das questões que me ocorriam com alguma frequência.

Apoiando-me na afirmação de Graça (2001), estas incertezas, apesar de normais, seriam o espelho onde se refletia o pensar e forma de ensinar do Professor Estagiário.

Para Bento (2003) “O programa de ensino numa dada disciplina assume quase um “caráter de lei” e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor”. Posto isto, surgiu a necessidade de ler e analisar os Programas de Educação Física. Só

uma análise profunda destes me ajudariam a responder às questões levantadas e a “fornecer a orientação norteadora para a planificação do ensino pelo professor e para a elaboração dos materiais complementares” (Bento, 2003, p20).

O Programa Nacional de Educação Física encontra-se dividido em diferentes áreas e matérias, periodizando os objetivos em cada ciclo/ano e até na definição de exigência na realização desses objetivos. No entanto, estes programas constituem-se como “um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola.” (Programa Educação Física Ensino Secundário). Isto é, o Programa Nacional de Educação Física não é algo estanque que todos os professores devem seguir e implementar nas suas escolas. O Programa não se encontra, de todo, ajustado à realidade de todas as escolas. Com uma carga horária semanal de 150 minutos, no máximo, é impossível ensinar todos os conteúdos nele propostos. E não falo apenas de tempo para ensinar, mas também de tempo para aprender. E os alunos que não têm o mesmo ritmo de aprendizagem? E os alunos que não apresentam as mesmas facilidades que outros? Serão estes alunos capazes de atingir as exigências propostas pelo Programa? E as escolas que nem sempre reúnem condições materiais para abordar certa modalidade? Estas debilidades apresentadas quer pelos alunos, quer pelo tempo, quer pelos espaços, quer pelos materiais, leva a que cada escola e cada professor possa adaptar o seu processo de ensino-aprendizagem, tonando-o mais exequível.

Na ESJGZ o Grupo de Educação Física adaptou o Programa Nacional de Educação Física à sua realidade e elaborou o Projeto Curricular de EF da Escola para cada ciclo/ano, com os respetivos objetivos a atingir.

Neste ano letivo um dos nossos maiores problemas foi não podermos realizar aulas no pavilhão, porque estava em obras. Com esta contrariedade os espaços disponíveis eram 5, 3 ao ar livre e 2 em espaços fechados. Dos espaços fechados tínhamos o (1) Ginásio que possibilita a lecionação da Ginástica, Voleibol, Badminton, Corfebol, Treino Funcional, Lutas e Atletismo (salto em altura) e o (2) Ginásio de Dança, o mais pequeno e aqui era possível lecionar Dança, Treino Funcional e até Desportos de Luta, nomeadamente, Judo.

Dos espaços no exterior contamos com um campo coberto (E1 e E2) com cerca de 20 m de largura e 40 m de comprimento, mas que em dias chuvosos se tornava perigoso e comprometia as questões de segurança. Existia ainda outro campo (E3), com dimensões menores ao primeiro e descoberto, o que o tornava inutilizável em dias de chuva. Para o atletismo, existia uma caixa de areia para a realização do salto em comprimento, mas não tinha nenhuma pista de corrida. No exterior era possível lecionar o Basquetebol, Andebol, Voleibol, Futsal, Treino Funcional e Atletismo (resistência, velocidade, estafetas, salto em comprimento, lançamento do peso). Posto isto, o *roulement* e as adaptações aos espaços foram constantes, o que por vezes dificultou o normal funcionamento das aulas.

Outro ponto importante para a conceção do meu ensino foi fazer o levantamento do material existente na escola e averiguar se seria passível cumprir com o Projeto Curricular de EF. No entanto, a escola estava muito bem apetrechada, com o mais diverso material para as diferentes modalidades.

Após a leitura e análise destes primeiros documentos rapidamente chegou a altura de me apresentar à minha turma, e vice-versa, mas também de lhes apresentar o Regulamento de EF da Escola. Algo peculiar deste Regulamento foi a necessidade de os alunos comprarem o equipamento da escola para as aulas de EF.

Num primeiro contacto com os meus alunos, para além de lhes dar a conhecer este regulamento, pedi-lhes que preenchessem um questionário, de modo a recolher algumas informações relevantes a nível pessoal, desportivo e de saúde.

A análise prévia de todos estes documentos e a recolha de algumas informações sobre a escola e sobre os meus alunos foram como a junção de algumas peças do meu puzzle, ainda muito difuso, que me permitiram projetar a segunda fase deste processo, o planeamento.

4.2. Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem: como preparei a prática

“A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao processo de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática”

(Bento, 2003, p15)

“Planificar a educação e a formação – o que é que isto significa? ... Significa que o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa, tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos” (Bento, 2003, p15). O planeamento é o que antecede a realização e a prática do ensino e, como tal, consiste na elaboração de um plano que perspetiva o que vai ser dado, para quem, quando, como e onde.

Para que este planeamento seja eficaz é importante adequar os objetivos à realidade da escola e aos seus recursos disponíveis. Contudo, numa situação real de ensino existe o inesperado. Podem existir problemas teóricos e práticos não previsíveis, que exigem uma rápida adaptação e, conseqüentemente, uma melhor qualidade do ensino.

A planificação é então “uma atividade prospetiva ... empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração do plano; realização do plano; controlo do plano; confirmação ou alteração do plano, etc.” (Bento, 2003, p16). Continuando na linha de pensamento de Bento (2003, p16) concluo que “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”.

O mesmo autor afirma ainda que as pedras basilares deste planeamento devem estar interligadas ao “período de tempo e de ensino contemplado”, pelo que enumera três tipos de planos para a preparação do ensino: o plano anual, o plano da UD e o plano de aula (PA).

4.2.1. Planeamento Anual

O tema do Planeamento Anual surgiu como ponto fulcral de uma das nossas primeiras reuniões entre NE e PC. Esta foi a primeira tarefa proposta pela PC ao Núcleo e, sendo este o ponto de partida da nossa prática, a sua realização carecia de alguma rapidez. Mas porquê?

Para Bento (2003) muitos professores apenas se preocupam com a preparação de uma aula, como uma ação isolada e longínqua da ideia de que a construção do ensino funciona melhor como um todo contínuo e sistemático. No entanto, “a conceção isolada das aulas não deixa “somar” os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino” (idem, p.63). Se as aulas não fossem concebidas seguindo uma lógica pedagógica, dificilmente os nossos alunos chegavam aos conhecimentos, habilidades e capacidades fundamentais que nos propusemos a alcançar.

Na tentativa de construir o ensino como um todo harmonioso debruzei-me sobre o Plano Anual de EF para o Ensino Secundário, elaborado pelo GEF da ESJGZ. Para o 10º ano a ESJGZ propunha a lecionação nos Jogos Desportivos Coletivos do Futsal, Voleibol e Andebol; nos Desportos Individuais da Ginástica, do Badminton e do Atletismo e ainda tinha a possibilidade de escolher um Desporto Alternativo: Tag Rugby, Ténis de Mesa, Corfebol, Tchoukball ou Hóquei.

Sabendo por Bento (2003, p60) que “o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria”, as modalidades referidas acima seriam repartidas pelos três períodos letivos.

Sentada no Gabinete de Expressões, local de reunião e trabalho dos Professores de Educação Física e Professores Estagiários, com a ajuda de um calendário comecei a elaborar o meu Planeamento Anual, apontando as datas e o número de aulas a lecionar em cada período, considerando os feriados e as interrupções letivas.

Com 150 minutos por semana e sem pavilhão, a PC propôs que distribuíssemos as modalidades pelos três períodos e indicássemos os espaços onde queríamos trabalhar. Na ausência de um primeiro roulement, tudo o que elaborámos foi um pouco às cegas.

No entanto é bom recordar a ideia sugerida por Bento (2003), de que a exequibilidade do Planeamento Anual está sempre em aberto para modificações e adaptações, na medida em que não pode fugir ao contexto em que está inserido.

Partindo deste pressuposto, elaborei uma tabela, onde incluí os 3 períodos e completei cada um deles com as modalidades a lecionar (Anexo III).

Para o 1º período guiei-me pelas condições climatéricas e estação do ano que se aproximava, o Inverno. No entanto não considerei apenas as questões climatéricas. O número de aulas previstas, o número de conteúdos a trabalhar, a quantidade de material disponível e as condições do espaço de trabalho mereceram também alguma reflexão.

Depois de reunir com o NE e de cada um fazer a sua contabilização do número de aulas para os três períodos, optámos por escolher as mesmas modalidades para lecionar no 1º Período. Assim optámos pela Ginástica, visto precisarmos do ginásio e ser uma boa resposta às questões climatéricas, e o Futsal por uma questão de conteúdos a lecionar por preferirmos esperar pela conclusão do Pavilhão, para ensinar o Andebol e Voleibol.

Para os restantes períodos fizemos também as nossas propostas, sempre conscientes que estas podiam ser passíveis de alterações.

O Planeamento Anual acaba por ser a base da pirâmide, pois projeta no futuro aquilo que poderemos vir a lecionar onde, quando, durante quantas aulas e conta com o Projeto Curricular de Educação Física da Escola. Todavia este deve ser adaptado à realidade da escola, mais especificamente com os recursos materiais, humanos e espaciais que esta dispõe. Assim, este deve também ser centrado na turma e nos seus elementos, que são o ponto fulcral neste processo, e como tal, em conformidade com qualquer tipo de constrangimentos que surjam da prática, deve ser, de imediato sujeito a alterações e adaptações.

Seguindo a minha linha de pensamento e justificando-a com Bento (2003, p 66), a elaboração do Planeamento Anual para um ensino eficiente, requer do professor algumas reflexões com o intuito de arranjar estratégias que permitam melhorar a ação do professor ao longo de todo o ano letivo.

4.2.2. Planeamento das Unidades Didáticas

“É na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor”
(Bento, 2003 p. 75).

O planeamento de uma UD é influenciado pelos objetivos a atingir em cada matéria, pelo programa, plano anual e deve garantir uma sequência metodológica da matéria, remetendo a cada aula um contributo visível para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

Este documento surge como uma perfeita articulação com a prática e apresenta ao professor e aos alunos as etapas bem definidas e claras de todo o processo de ensino aprendizagem.

Este processo de ensino-aprendizagem pode ser diferente para cada matéria a lecionar ou para o Modelo a utilizar pelo professor, ou seja, este pode prolongar-se por mais ou menos aulas. No entanto, a sua duração não pode prender-se apenas pela matéria a ensinar, mas principalmente “no desenvolvimento da personalidade dos alunos”, bem como, na “formação de determinadas habilidades e capacidades” dos mesmos. (Bento, 2003, p76)

Como já foi dito anteriormente, as aulas isoladas deixam de existir se forem pensadas deste modo. Se cada aula tiver bem definido qual o seu objetivo específico, então todas elas lutam para um ensino melhor, como um todo contínuo e sistemático.

Todavia, não se coloca em questão que o professor a qualquer momento possa repensar o seu processo metodológico. Recorrendo à minha realidade, na altura de realizar o planeamento da UD, debrucei-me sobre a modalidade a ensinar, consultei o número de aulas disponíveis e distribuí os diferentes conteúdos a trabalhar pelas diferentes aulas. Nesta distribuição defini em cada aula o que iria ser introduzido, exercitado e consolidado, o que pressupõe uma continuidade do ensino que assume a verdadeira consolidação dos conteúdos. Ou seja, os conteúdos foram sendo introduzidos aula após aula, foram exercitados e logo de seguida consolidados. Então e os alunos, não tiveram dúvidas? Aprenderam tudo de uma vez?

Bento (2003) defende que “predomina nas aulas sempre a mesma função didática...”trabalho em matéria nova” e que “raramente se descortinam as funções didáticas da “aplicação”, “repetição” e sistematização”. De facto, em certos momentos senti-me tão absorva de cumprir com o plano da UD, que introduzia novos conteúdos, sem que os meus alunos estivessem prontos para isso.

“Deste modo, os alunos acabaram por não perceber bem o exercício e o tempo em atividade foi muito baixo. Ainda por cima era um exercício de introdução ao remate e houve alunos que provavelmente nem tocaram na bola. Mais uma vez, preocupada em cumprir o exercício seguinte, rapidamente terminei e passei para outro. “

(Reflexão Futsal; 3 de outubro)

Posto isto, aprendi que é essencial reservar tempo para que os alunos assimilem as habilidades e as capacidades motoras que nos propomos a desenvolver e trabalhar em cada aula, sejam condicionais ou coordenativas, dando ênfase aos objetivos a atingir. Bento (2003) explica que “o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria “em si mesma”, mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos...”.

“Na minha grelha de Vickers de Voleibol, na aula de terça feira devia introduzir o jogo 4x4, no entanto, as informações que retirei das aulas da semana passada foram que os alunos ainda não estariam prontos para tal. Senti-me um pouco confrontada entre o cumprir o planeado ou responder às necessidades reais dos meus alunos. De facto, após correção dos planos de aula pela Professora Cooperante, esta questão foi logo mencionada, era muito cedo!”

(Reflexão Voleibol; 23 de janeiro)

Antes da elaboração do planeamento das UD, surgiu a necessidade de enquadrar a realidade da minha turma, na modalidade em questão. Assim, na primeira aula de cada UD realizei uma AD para verificar as habilidades e

conhecimentos que os alunos possuíam e, a partir daqui, enquadrei-os num nível de aprendizagem e defini os conteúdos a lecionar.

Ao longo deste ano letivo apoiei-me em dois modelos para a leção das diversas modalidades, foram eles: o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) e o Modelo de Educação Desportiva (MED). Contudo primeiro apoiei-me no módulo quatro do MEC, para elaborar a extensão e sequência dos conteúdos, e só depois transporte para o MED, com todos os pressupostos deste.

Assim, nas modalidades em que trabalhei com o MEC, após realização, reflexão da AD e levantamento dos conteúdos a trabalhar, distribuí ao longo das aulas previstas os conteúdos a serem introduzidos, exercitados, consolidados e avaliados.

Centrando-me um pouco no MEC (Knowledge Structure Model), este é apresentado por Vickers (1990) como sendo a base estruturante para o processo de ensino-aprendizagem de uma modalidade, ou seja, assume uma abordagem instrucional como veículo de ligação entre os conteúdos de determinada modalidade e a metodologia de ensino. É uma estruturação da matéria que “reflete um pensamento transdisciplinar, identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino-aprendizagem” (Graça e Mesquita, 2011, p 130).

O Modelo encontra-se organizado em 3 fases: fase de análise, decisão e aplicação, sendo que a cada uma delas estão envolvidos diferentes módulos, num total de 8.

A fase da análise é constituída pelos 3 primeiros módulos e pressupõe uma análise da modalidade a lecionar, através da sua hierarquização, seguindo-se a análise dos alunos e por fim a análise do contexto.

A fase das decisões é apresentada por 4 módulos, sendo eles a extensão e sequência dos conteúdos, seguindo-se a definição dos objetivos, a definição da avaliação e as progressões de ensino a adotar para cada conteúdo.

Por último, a fase da aplicação encontra-se no módulo 8 e reporta-se à aplicabilidade do modelo aos diferentes níveis de planeamento.

Os módulos apresentados apoiam-se ainda em dois tipos de conhecimento, o declarativo e o processual. O conhecimento declarativo reporta-

se ao módulo um através das categorias transdisciplinares como, as habilidades motoras, a fisiologia do treino, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais.

Já o conhecimento processual reporta-se aos dois últimos módulos presentes na fase da análise até à fase da aplicação.

Apresentando cada módulo, de modo mais individualizado e desvendando como construí cada UD, declaro que no módulo dois, referente à análise do contexto, realcei os espaços e materiais disponíveis para a prática. No módulo três, que se resume à análise dos alunos fiz uma caracterização da faixa etária com o fundamento de perceber as mudanças e desenvolvimentos que esta faixa etária apresentava e aferi o nível de performance ou desempenho dos alunos, que certo modo, influenciava todos os restantes módulos. Já na fase da decisão encontrei o módulo quatro que se apoiou na extensão e sequência dos conteúdos a lecionar. Passei para o módulo cinco, onde define os objetivos a atingir para cada categoria transdisciplinar. O módulo seis surgiu na necessidade de se definir a avaliação, bem como de escolher quais conteúdos a avaliar e qual a importância a atribuir a cada. O módulo sete apresentou as progressões pedagógicas para cada conteúdo. Por fim, cheguei à fase da aplicação, módulo oito, que se apresenta como um plano que sintetiza toda a informação recolhida dos diferentes módulos. Segundo Vickers (1990, p21) “Modules 1 through 7 are pieces of a puzzle that can be combined in different ways (...) Module 8 puts the pieces together (...).”

Relativamente ao MED, este surge com o objetivo de formar o aluno enquanto ser desportivamente culto, competente e entusiasta, através do desporto e pelo desporto, em todas as componentes que o caracterizam institucionalmente, desde a competição formal integrada numa época desportiva até ao evento culminante, num clima de festividade, filiação e constante procura da melhoria.

Na elaboração de ambos os Modelos senti algumas dificuldades. Estas dificuldades, de início, foram mais sentidas na altura de escolher quais os conteúdos a lecionar, mas que com o passar do tempo se tornaram quase óbvias. Contudo, quando se tratava de modalidades que tinha mais receio em ensinar, porque o conhecimento da matéria não era aprofundado, a escolha dos conteúdos e a elaboração das progressões pedagógicas tornaram-se tarefas complicadas. Se o professor não domina a estrutura interna de uma matéria, a

realização desta progressão de ensino perde a harmonia do ensino. Como aponta Bento (2003, p83) “o abandono da lógica específica acarreta graves consequências para a eficácia do ensino”.

Posto isto, foi imprescindível colmatar estas fraquezas através do estudo aprofundado da matéria em questão e da procura incessante em documentos de apoio facultados pela faculdade, vários livros de EF presentes no Gabinete de Expressões e até da PC.

“A próxima UD, Atletismo, assume-se também de alguma dificuldade para mim, porque nunca fui grande adepta da modalidade nem domino por completo os seus conteúdos. Contudo, penso que será importante voltar a rever algumas das sebtas de Atletismo da faculdade e elegeer os exercícios fundamentais para transmitir da melhor maneira os conteúdos a trabalhar.”

(Reflexão final UD Andebol; maio, 2018)

Este excerto apresenta bem a minha preocupação em preparar-me o melhor possível para transmitir aos meus alunos um programa de ensino sequencial e lógico.

Para terminar, depois de escolhidos e estruturados todos os conteúdos, concentrando-me apenas no essencial e atingível para o grupo de trabalho em questão e em consonância com o contexto, chega a altura de preparar o verdadeiro ponto da minha ação enquanto professora, a aula.

4.2.3. Planeamento das Aulas

“No decurso da sua vida profissional um professor “dá” mais de 20000 aulas. Estas aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”

(Bento, 2003. P. 101)

Terminado o planeamento anual e o planeamento da UD, chega o momento da preparação da aula. Esta caracteriza-se como ponto fulcral da ação do professor e tem como finalidade atingir os objetivos propostos à priori.

Para Bento (2003, p 101) “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”, isto é, existe uma estreita ligação entre a planificação e a realização, entre o que está no papel e passa para a prática.

A aula evidencia-se como “o elo final da cadeia de planeamento do ensino do professor” (Bento, p 164) e como tal, “sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da UD...não se pode falar propriamente da preparação das aulas” (Bento, p 164). Assim, tendo em conta os objetivos e conteúdos já selecionados para a UD a trabalhar, dão-se os primeiros passos para a elaboração do plano.

Para mim pensar e esboçar um plano, ao início foi uma tarefa complicada e que me levou algum tempo. Uma vez que tínhamos de apresentar até domingo os planos de aula da semana seguinte, para que a PC os pudesse corrigir, os meus fins de semana eram completamente ocupados na sua realização, sendo esta bastante morosa e repleta de incertezas no que estava a fazer. Com o passar do tempo, a planificação da aula tornou-se algo mais claro e rápido.

A preparação da aula é algo que não deve ser menosprezado e deve ser pensado de modo cuidado com o intuito de auxiliar o professor no desenrolar da mesma. No meu caso, a preparação da aula antecipadamente ajudava-me a organizar os conteúdos de forma coerente, inculcando um grau de complexidade crescente e coerente com os planos de aula já elaborados anteriormente, de acordo com o nível de trabalho da turma, proporcionando momentos de aprendizagem lógicos e coesos que me permitissem solucionar os objetivos gerais e específicos para essa aula da UD. Esta preparação era algo que me deixava mais disposta e segura do meu trabalho, contudo o plano de aula era só mesmo, como o nome indica, um plano e, portanto, não era imune a adaptações repentinas ou à falta de cumprimento do mesmo.

*“O plano não foi cumprido na íntegra mas, o essencial esteve lá (...)
Para a próxima aula terei de ter mais atenção à gestão da aula, de modo a
cumprir o plano.”*

(Excerto Reflexão semanal de Voleibol, 09 de janeiro de 2018)

“Na sexta feira tinha planeado uma aula de atletismo com alguns exercícios de familiarização com a técnica de O’Brien e outros de técnica de corrida para o salto em comprimento, todavia, em conjunto com o treino funcional, não foi possível realizá-los.”

(Excerto Reflexão semanal de Andebol, 18 de maio de 2018)

Todo o plano de aula exige uma estrutura organizativa clara e coerente e, como tal, numa das primeiras reuniões foi pedido pela PC que o NE adotasse uma estrutura única para a elaboração dos planos de aula (Anexo IV). Para não fugir à linha de pensamento de Bento (2003, p 152) que apoia a divisão do plano de aula em partes distintas: “parte preparatória, parte principal e parte final”, o NE adotou a organização do plano de aula dividido também em três partes, mas com os nomes de parte inicial, parte fundamental e parte final, juntando-se a estes um cabeçalho.

O cabeçalho consistia nas informações suplementares do documento a consultar, ou seja, apresentava o número da aula, bem como o número da aula da UD, sendo que diferiam ao longo do tempo. A data, a hora, a duração da aula, o número de alunos, o local e o material necessário eram outras informações relevantes para situar o plano de aula no plano anual. A modalidade, a função didática e os objetivos consistiam nas informações mais relevantes na elaboração do plano, com vista a identificar a modalidade a ser trabalhada e quais os objetivos a alcançar nessa aula.

O restante corpo do plano de aula (parte inicial, parte fundamental e parte final) foi preenchido de acordo com a função didática a trabalhar bem como os objetivos a alcançar em cada aula.

O corpo do plano de aula que eu utilizava diferenciava devidamente as três partes da aula, bem como a duração de cada uma delas de acordo com as situações de aprendizagens a realizar. Para cada situação de aprendizagem tornou-se imprescindível delinear as componentes críticas da sua realização, ou seja, quais os critérios de êxito a cumprir por parte dos alunos, bem como definir o tipo e quantidade de material necessário.

A parte inicial tinha como foco principal a reunião da professora com a turma, o controlo das presenças e apresentar aos alunos os objetivos e tarefas principais da aula, fazendo um ponto de ligação com a aula anterior.

A segunda parte da aula, a parte fundamental, concentrou-se numa primeira fase na ativação geral e específica através de alguns jogos lúdicos que se aproximavam das exigências dos exercícios principais e permitam despertar os alunos para a prática desportiva e, de seguida, iniciava as situações de aprendizagem condizentes com os objetivos do plano de aula. Como refere Bento (2003, p 158), “é na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são particularmente colocadas à prova”.

Para Bento (2003, p 160), “a parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico, como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes...”. A última parte do plano, a parte final, correspondia ao retorno à calma e à conversa entre mim e os alunos, onde realizava um balanço da aula realizada, comentava o comportamento e aproveitamento da turma, esclarecia as dúvidas que pudessem ter surgido e dava algumas informações relativas à aula seguinte.

Pensando no plano anual como uma receita (planeamento macro), o plano da unidade didática como o bolo e o plano de aula como uma fatia do bolo (planeamento micro), numa alusão a Bento posso afirmar que “a aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino” (Bento, 2003, p 101).

4.3. Realização do Ensino: como coloquei em prática

4.3.1. Importância da relação Professor-Aluno

“O relacionamento tem por base o afeto”

A relação professor-aluno foi uma das principais preocupações do contexto escolar, uma vez que continua a assistir-se a constantes reclamações e insatisfações dos professores em relação aos alunos e vice-versa. Segundo Silva (2009), a atividade profissional da docência não se mede apenas pela necessidade de se possuir um conhecimento pormenorizado do que se vai transmitir, mas também pela necessidade de se saber relacionar com os alunos.

Um professor que se apresente como uma figura de autoridade e inflexível só vai criar uma relação de distanciamento com os alunos e, dificilmente, se conseguirá tornar cúmplice destes. Muitas vezes os professores não se apercebem da influência que o seu papel tem na vida dos alunos. Rink (1993) afirma que o professor consegue adquirir efeitos e resultados mais positivos na sua prática se adotar intervenções mais positivas na sua prática, sendo que as intervenções negativas dificultam um pouco este processo.

Desde a primeira aula procurei estabelecer um ambiente positivo e afetivo com os alunos, procurando aumentar a sua predisposição para a prática e mostrando-lhes que eles podiam contar comigo para os ajudar em tudo o que precisassem. Sendo eu uma rapariga sociável, que gosta de comunicar, e com um sentido de humor apurado seria fácil para mim chegar aos alunos. Pensei eu! Sendo verdade que procurei enveredar pelos caminhos dos afetos, nunca pude colocar de lado a autoridade nas aulas. Confesso que sempre quis que os meus alunos me vissem como “uma amiga” divertida e simpática, que até diz umas piadas durante as aulas e os põe a rir, no entanto, o ensino deve ser sustentado em valores de respeito e confiança, pelo que através de diversas opiniões dos meus colegas de estágio da PC e da PO foi-me avisado para não dar a turma como “dominada”, porque a certo momento o seu comportamento poderia mudar.

“...a Professora Orientadora...deixou-nos um conselho em relação à autoridade que estabelecemos perante a turma. Neste momento a turma pode reconhecer o professor como líder e apresentar um bom comportamento... No entanto, isto pode sofrer uma reviravolta, o comportamento da turma pode piorar e o professor não ter mais mão na turma. Assim, o ideal é o professor manter sempre presente o papel de líder.”

(UD Ginástica; Reflexão da semana -13/11 a 17/11).

Com o passar do tempo a turma realmente alterou o seu comportamento, no entanto, mantive sempre em mente as palavras da PO e consegui reagir às diversas situações de origem comportamental, ou até, pessoal, sem nunca pôr de lado a minha completa disponibilidade para tratar de todo e qualquer problema que os alunos tivessem.

Quando estes comportamentos começaram a assombrar as minhas aulas optei por me relacionar mais com os alunos e chegar mais a eles através do diálogo. Pannizi (2002) destaca o diálogo como estratégia para que o aluno sinta o interesse do professor em si e se sinta útil perante o professor. Assim, ao longo das minhas aulas procurei fazê-lo não para a turma, mas individualmente com aqueles alunos que apresentavam mais frequentemente algum tipo de comportamentos desviantes.

“...a minha abordagem mudou um pouco, procurando estar mais próxima dos alunos e perceber que dificuldades estavam a sentir, se gostavam ou não do que estavam a fazer...”

(Reflexão final UD Badminton).

Um aluno que sinta a preocupação do professor por si, que se sinta útil, é claramente um aluno mais motivado e que conseqüentemente fará as tarefas com outro tipo de ânimo, sendo num ambiente de aprendizagem “caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos.”, como refere Ferreira & Rosado (2009, p 190).

Contudo esta relação não foi trabalhada apenas nos momentos de indisciplina, mas sobretudo nos momentos da prática, da realização das tarefas, através da minha observação das aulas e dos alunos, que eu considero que são tanto ou mais importantes, para que o aluno sinta que o professor esteve atento ao que ele fez e que o elogiou para marcar essa observação.

“Relativamente às aulas passadas, acredito que a minha colaboração e proximidade aos alunos foi muito mais marcante. De facto, refletindo bem sobre a aula e recorrendo à memória destaco a minha constante intervenção, observação, feedbacks de incentivo e elogio.

Acredito que a colaboração é essencial para promover as relações interpessoais e nesta aula acredito que houve colaboração da minha parte, mas, também muita, por parte dos alunos. Remámos todos para o mesmo lado e chegámos a bom porto!”

(Reflexão semanal da UD de Badminton, 05/03 a 09/03).

Os elogios e feedbacks são também outros fatores que impulsionam a relação professor-aluno, no entanto, estes foram dirigidas para todos os alunos, e não apenas para os mais habilitados, como refere Portman (1995, cit. por Ferreira & Rosado 2009) “Estudantes pouco habilitados sentem, muitas vezes, que obtêm menos atenção dos professores”.

Assim a comunicação mais afetiva, a preocupação perante o bem-estar dos alunos que apresentavam mais dificuldade, os constantes elogios e feedbacks, permitiram fomentar a relação professor-aluno. Uma relação feita de regras, confiança, sorrisos, reprimendas, carinho, entreajuda, mas sobretudo de aprendizagens. Não uma aprendizagem de sentido único, de professor para aluno, mas mútuo, porque eu também aprendi, e muito, com eles.

Com o desenrolar deste ano letivo, através das experiências vividas e proporcionadas, aprendi a atribuir relativa importância à relação estabelecida com os meus alunos, acreditando que consegui deixar algo de mim em cada um deles e com a certeza de que cada gesto e atitude, proporcionado por cada um deles, me conforta o coração e ao mesmo tempo me deixa um pouco nostálgica e triste, por não acompanhar mais o seu desenvolvimento e crescimento, e não vivenciar a sua passagem para jovem adultos.

4.3.2. Gestão do tempo de aula: como melhorar?

“Como professora estagiária espero elevar as minhas competências ao nível da responsabilidade, autonomia, organização e capacidade de liderança perante a minha turma”

(PFI Joana Silva 2017/2018)

Esta temática assombrou-me já se passavam quatro meses desde que iniciei o meu estágio profissional e como tal, já tinha experienciado muita coisa. Todas as expectativas e dificuldades escritas outrora a pensar no futuro que iria viver, no momento já era passado ou algumas continuavam até muito presente.

Todo aquele friozinho na barriga de imaginar-me a entrar numa escola, contactar e trabalhar com professores “a sério”, pertencer a um grupo de Educação Física e participar nos projetos propostos por estes, já tinha passado. No início foi deveras assustador, mas depois bastante prazeroso.

Todavia, nem tudo se transforma num mar de rosas e eu ainda sentia alguns receios. Talvez fosse o sentido da responsabilidade! A responsabilidade que recaía sobre mim, de guiar todo o processo de ensino-aprendizagem, torná-lo algo consistente e que permitisse aos alunos alcançar o sucesso era e foi a minha principal preocupação.

No meio de certas dificuldades que comecei a sentir ao longo do meu estágio, destaco a minha capacidade de gestão do tempo de aula que se divide entre a gestão dos materiais, gestão do tempo de montagem dos espaços, gestão do tempo de um exercício, gestão do tempo de instrução e gestão do tempo gasto em feedbacks pessoais ou para a turma. Tudo isto centrado na Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem.

“...acabei o primeiro exercício muito cedo e não cumpri o tempo estipulado para este, porque não queria roubar tempo aos exercícios posteriores.”
(3 de outubro)

“Já no segundo exercício o problema da gestão do tempo continuou presente, mas a minha maior dificuldade foi mesmo a gestão do material.”
(3 de outubro)

“Por vezes eu dou as instruções com os alunos muito dispersos pelo espaço e a informação não chega a todos, o que faz com que os alunos comecem a falar entre si, não ouçam a explicação, e não comecem automaticamente a realizar a tarefa.”
(3 de outubro)

“...talvez tenha perdido algum tempo na primeira parte da aula, o que de certa forma me obrigou a deixar um exercício...”
(6 de novembro)

“O plano não foi cumprido na íntegra, mas o essencial esteve lá, o ensino do passe de dedos, deslocamentos, posição fundamental e serviço por cima, a grande maioria orientada pelos treinadores. Para a próxima aula terei de ter mais atenção à gestão da aula, de modo a cumprir o plano.”
(9 de janeiro)

Sempre tive em mente que para dar início ao processo de ensino-aprendizagem o professor deve antever o que vai fazer, ou seja, planejar e gerir os conteúdos que vai transmitir, seguindo uma sequência lógica e evolutiva. Deste modo, posso afirmar que o professor é um gestor do ensino.

Começo por definir o conceito de gestor. Numa daquelas céleres pesquisas ao google encontrei esta definição: “um gestor é a pessoa responsável por planejar e dirigir o trabalho de um grupo de indivíduos, monitorizando o trabalho e tomando medidas corretivas quando necessário. Para muitas pessoas, este é o primeiro passo para uma carreira de sucesso.”

De facto, o professor pode ser o elo de ligação entre o processo ensino-aprendizagem e a eficácia deste, no entanto as capacidades/competências que este demonstra e o ambiente que propicia durante todo o tempo de aula são deveras fulcrais (Rink 1993).

Para que tal aconteça o professor deve antecipar a sua aula e planeá-la tendo em conta diversos fatores. Os recursos materiais e espaciais disponíveis, o número de alunos, o nível em que se encontram, o comportamento dos mesmos, as atividades a realizar e o tempo estipulado para cada uma delas são aspetos a considerar, para que uma boa gestão da aula seja garantida. De facto, para Bento (2003, p16) “o planeamento constitui a esfera da decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para que são despendidos tempo e energias”

Não é preciso muito para entender que uma boa gestão do tempo possibilita ao aluno um maior tempo em empenhamento motor e conseqüentemente, uma menor probabilidade de comportamentos desviantes. Mas, então como chegar lá?

“An essential ingredient of good management in the gymnasium and one of the first steps a teacher must consider when establishing a management system is the use of established routines”

(Rink, 1993, p.131)

O tempo urge, então numa aula de 50 minutos isso é bem perceptível. Para tal, Rink (1993) propõem a criação de rotinas.

Algumas das rotinas que já tinha implementadas era o encontro com toda a turma antes da aula, à entrada dos balneários. Os alunos já sabiam que deviam carregar o material necessário e seguir-me até ao local da aula. Quando lá chegávamos os alunos colocavam-se em meia-lua, sem ninguém atrás de ninguém e sempre virados para mim atentos à instrução. Quando queria transmitir um conteúdo novo ou trocar de exercício deslocava-me para um local já pré-definido e fazia contagem decrescente “3,2,1”, para que os alunos rapidamente se deslocassem até mim.

Numa nova transmissão de conteúdos ou de tarefas optei sempre primeiro por explicar e só depois encaminhá-los para os seus lugares. No entanto, a minha turma demorava muito a iniciar a tarefa e eu quase que tinha de os acompanhar aos devidos lugares.

Sempre que queria dar algum feedback corretivo à turma, pedia que olhassem para mim, colocando-me num lugar visível e audível a todos, mas pedia-lhes que se mantivessem nos lugares para que não perdessem tempo a deslocar-se e reiniciassem logo a tarefa após feedback. Quando os alunos estavam muito espalhados não funcionava e tinha mesmo de os juntar, no entanto, quando notava que o problema incidia apenas numa minoria de alunos, eu própria me dirigia até eles e transmitia o que queria.

Numa altura em que me encontrava a trabalhar no MED em Voleibol esta era uma excelente oportunidade para criar/aperfeiçoar estas rotinas. Os alunos encontravam-se organizados em equipas e cada um tinha um papel. Nas aulas que decorreram na NAVE, na falta do pavilhão na escola, e que sempre retirava um pouco de tempo à aula pela deslocação, os diretores desportivos sabiam que ao chegar ao local deviam montar os campos de cada equipa. No entanto, sempre que pretendia mudar de exercício e até incluir qualquer material como arcos ou cordas que delimitassem as linhas dos 3 metros era eu a fazê-lo, mas realmente eu e os alunos perdíamos tempo útil de aula.

Nas últimas aulas, sempre que incluía algum tipo de material acabava por fazê-lo num dos campos e tornava-o como exemplo para os alunos replicarem para os seus. Deste modo, rapidamente conseguia colocar os espaços como queria e a transmissão da instrução era mais rápida.

Já nas aulas de 50 minutos, que decorriam na escola, os alunos já não tinham de se preocupar em montar o espaço, porque eu própria me encarregava

de ir mais cedo e deixar tudo como devia ser. Ao agir desta maneira talvez tirasse algum sentido de responsabilidade e até alguma leveza aos alunos.

Nestas aulas optei por trabalhar a par com o Voleibol, o TF e, como tal, utilizei algum material relacionado. No entanto, na primeira aula a organização foi um desastre.

“A aula de 50 minutos foi totalmente dominada pelo treino funcional, sobrando pouco tempo para o voleibol.”

(Excerto Reflexão semanal de Voleibol, 12 de janeiro de 2018)

“Nas próximas aulas terei de ter mais atenção aos circuitos de treino funcional, de modo a executar exercícios que não necessitem de muito material específico e que a sua execução seja mais rápida. Vou alterar também a organização dos alunos pelo circuito. Em vez de cada equipa ter o seu circuito e cada um trabalhar numa estação diferente, vou criar apenas um circuito para todas as equipas, sendo que uma equipa trabalha sempre na mesma estação e no final rodam todos para a estação seguinte. Deste modo, torno o circuito de treino funcional um pouco mais rápido e organizado.”

(12 de janeiro)

Todavia no final das aulas deparei-me sempre com outro problema. Sempre que acabava a aula os alunos ainda não se tinham habituado a arrumar o material e até transportá-lo ao sítio certo. Neste aspeto eram bastante preguiçosos. Apesar de cada equipa ter um elemento designado para montar/arrumar os espaços, por vezes os materiais eram muitos para quatro pessoas apenas.

Ultimamente era sempre eu a pedir à restante turma que ajudassem os colegas, no entanto a minha turma era muito preguiçosa, acabando por ser sempre os mesmos a fazê-lo. Para contrariar este comportamento tive de definir uma nova rotina. Assim, penso que fosse exequível se a cada aula, duas equipas ficassem responsáveis pela arrumação do material, rodando a cada semana.

O tempo pode ser algo complexo de gerir, mas saber lidar com ele é essencial, porque permite-nos prever certos imprevistos e antecipar as soluções.

A criação de rotinas torna o ser humano muito mais confiante e pró-ativo nas suas atividades do dia-a-dia, e o mesmo se passa numa aula. Se eu criar

algumas rotinas, tanto eu como os alunos, vamos passar a ser muito mais autónomos, seguros e responsáveis nas tarefas que temos a desenvolver. No entanto, isto não é um trabalho que se faça de um dia para o outro, é preciso repetir os comportamentos em todas as aulas até que estes sejam automáticos.

Recorrendo a Carreiro de Costa (1995) os alunos usufruem de mais oportunidades de aprendizagem se o professor souber gerir e repartir o seu tempo de aula pelas diferentes tarefas a realizar, sendo elas, organizar os exercícios de forma sequencial, de modo a rentabilizar o espaço e distribuição dos materiais e alunos pelo mesmo.

Deste modo, procurei melhorar o meu tempo útil de aula e consequentemente ajudar os meus alunos a alcançarem o sucesso.

4.3.3. A utilização de diferentes modelos de ensino

Mesquita e Graça (2011) defendem que a eficácia pedagógica está assente na capacidade dos professores se diferenciarem e acreditarem que o grande “propósito do ensino é promover a aprendizagem” dos alunos e permitir que os mesmos aprendam, sem nunca esquecer que o seu dever é “ajudá-los a aprender”. Assim, antes do professor iniciar qualquer UD, deve dotar-se de consciência e pertinência na elaboração das tarefas de aprendizagem tendo em conta as necessidades dos alunos. Quero com isto dizer, que o aluno deve ser o centro da atenção do professor e, como tal, o professor deve ser capaz de prever se os alunos irão realmente aprender algo fundamental para eles, ou se o método de ensino-aprendizagem eleito pelo professor permite aos alunos trabalhar de forma empenhada e coerente. “Sendo que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto” (Mesquita & Graça, 2011, p 39).

Antes de iniciar qualquer UD cada professor estagiário consultava o seu plano anual e verificava qual a modalidade a trabalhar e qual o número de aulas previsto. Consoante estes dados o NE discutia entre si sobre quais os possíveis modelos instrucionais a utilizar para a modalidade em questão. Contudo, o que para um parecia possível para outro poderia não ser, porque outro aspeto tanto

ou mais importante a ter consideração eram as características e singularidades dos meus alunos. Tal como refere Rink (2001, cit. por Mesquita & Graça, 2011) “Não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem”. Na mesma linha de pensamento, o mesmo autor cita Rink (2001) e afirma que os professores devem ter em atenção duas grandes questões: “no sentido de tomar consciência da pertinência e da adequação das tarefas de aprendizagem às reais necessidades dos alunos: Os alunos que estão envolvidos em determinado processo de ensino-aprendizagem aprendem o que é fundamental para eles? Quando os professores ensinam e optam por determinada abordagem ou metodologia conseguem que os alunos estejam empenhados de forma congruente e em sintonia com os propósitos das metodologias empregues?”. Tendo em conta estas questões eu e os meus colegas estagiários ponderámos bem relativamente à escolha dos modelos de instrução a utilizar ao longo do EP, de modo a potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem e a responder de modo positivo às questões feitas por Rink.

Os modelos de instrução não eram novidade para mim. No primeiro ano de MEEFEBS lecionamos algumas modalidades apoiados nos seguintes modelos: Modelo Desenvolvimental de Rink (MD), Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

No EP optei por utilizar apenas dois modelos: o MID e o MED, por considerar que seriam os mais fáceis de aplicar num contexto escolar.

O MID, conhecido por ser o modelo mais utilizado no ensino da Educação Física “caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem” (Mesquita & Graça, 2011, p 48).

A adoção deste modelo esclarece que o professor será o transmissor dos conteúdos escolhidos para lecionar e o aluno o recetor.

O Futsal, a Ginástica e o Atletismo foram as únicas disciplinas lecionadas de acordo com o MID, porque o Futsal foi a primeira modalidade a ser trabalhada no início do EP e como tal, a professora deveria ser o guia da aula uma vez que ainda não conhecia bem a turma e alguns elementos da turma ainda se estavam a conhecer. A Ginástica foi a segunda modalidade que lecionei e adotei o mesmo

modelo. Por ser uma modalidade onde, de modo geral, a maioria dos alunos apresenta algumas dificuldades achei que seria benéfico ser eu a transmitir os conteúdos e a realizar as demonstrações. Depois de feita a avaliação diagnóstica, mais certeza tive que o papel central do professor seria uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, nas disciplinas de lançamento do peso e corridas de estafeta voltei a utilizar o MID, porque as questões climatéricas eram muito desfavoráveis, devido ao tempo de chuva constante, e nem sempre podia contar com os espaços destinados à sua lecionação. Com estes fatores comecei a ver o número de aulas mais limitado e que decerto não seria o suficiente para trabalhar o MED optando pelo MID.

De acordo com Mesquita e Graça (2009) o MED foi criado por Siedentop. Este modelo foi usado na lecionação das restantes modalidades como o Voleibol, Badminton e Andebol. Confesso que a vontade inicial em utilizar este modelo não era muita, porque tinha algum receio em não conseguir transmitir aos alunos os objetivos deste e da mais-valia que seria para eles.

Como já referi anteriormente em relação ao MID, na sua grande maioria, as aulas de Educação Física são pensadas e organizadas pelos professores e depois transmitidas aos alunos. No MED, apesar de o professor manter a mesma postura que no MID, o aluno tem um papel muito mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Mesquita & Graça (2011, p 59) “o modelo define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição”. Este modelo revelou-se de facto bastante lúdico, porque permitiu aos alunos trabalharem e desempenharem funções como se se tratasse de um clube desportivo. Os alunos tiveram a oportunidade de se organizarem por equipas e cada elemento da equipa desempenhou uma função. As funções variavam entre treinadores, jogadores, árbitros, diretores desportivos e repórteres fotográficos. Estas funções propiciaram aos alunos uma experiência desportiva completamente invulgar, pelo menos a minha turma não conhecia o modelo.

A principal característica deste modelo é que ele comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da EF atual: “o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2011, p 59).

Mas o que se pretende com a competência, a literacia e o entusiasmo? Apoiada em Mesquita & Graça (2011), relativamente à competência desportiva (dominar as habilidades e apresentar um bom nível de jogo) procurei que os alunos dominassem as ações cognitivas e motoras tendo em conta as exigências requeridas pela situação. Durante as aulas procurei que os alunos treinassem e exercitassem o melhor possível as habilidades relativas à modalidade e as aplicassem de modo eficaz na competição. No que concerne à literacia desportiva procurei educar seres desportivamente cultos, ou seja, que soubessem distinguir a boa da má prática desportiva. Por último, o desportivamente entusiasta surgiu com a necessidade de atrair os alunos para a prática desportiva, ou seja, elevar os índices de motivação, gosto e entusiasmo para a prática.

E como foram desenvolvidos estes três eixos fundamentais? O MED comporta uma infinidade de características positivas, uma vez que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, conferindo ao aluno uma maior autonomia no desempenho da sua função. “A variedade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc) evidencia uma redefinição de papéis do professor e dos alunos, sugerindo a filiação do MED às ideias construtivistas prevalentes dos anos 90” (Mesquita & Graça, 2011, p 61). Nas três modalidades em que usei o MED procurei manter a mesma constituição das equipas, trocando um ou outro aluno entre equipas, uma vez que estas eram feitas de acordo com as avaliações diagnósticas, ou seja, todas as equipas estavam constituídas de modo equilibrado, tendo por base a avaliação inicial das capacidades de cada aluno.

“Esta avaliação diagnóstica servirá para me indicar sobre o nível médio da turma e ajudará na reformulação de algumas equipas.”

(Excerto Reflexão semanal de Badminton, 20 de fevereiro de 2018)

Contudo, a meu pedido, os alunos que desempenharam certa função no Voleibol, desempenharam uma outra no Badminton, por exemplo, com o intuito de todos os alunos experienciarem uma função diferente.

“De modo a melhorar a dinâmica destas (aulas) e promover um maior empenho nos papéis de Treinador e Capitão, optei por trocar alguns alunos de equipa e respetivas funções.”

(Excerto Reflexão semanal de Badminton, 20 de fevereiro de 2018)

Como já referi os alunos trabalharam em equipa e, como tal, era necessário existir cooperação e espírito de equipa para que juntos alcançassem os melhores resultados. Mesquita & Graça (2001, p 60) comprovam o mesmo ao afirmar que “a organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos, minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem”.

Para garantir a autenticidade das experiências desportivas de cada equipa e contextualizar o conceito de pertença a um clube, Siedentop (1994, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p 60) “integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes”.

No final de cada modalidade era realizado um evento culminante que pretendia assinalar o fecho da modalidade com uma competição entre equipas, e respetiva atribuição de prémios e diplomas às equipas vencedoras e participantes. No entanto, como em qualquer competição, foi necessário que cada equipa passasse por uma preparação prévia, onde os alunos aprendiam os conteúdos e exercitavam-nos sobre o olhar atento do seu treinador e, sempre que necessário, corrigidos pela professora. Assim a organização e planeamento da UD foi substituída pela organização e planeamento de uma época desportiva, constituída por uma pré-época, treinos, jogos amigáveis e formais, torneios e, por fim, o evento culminante. Das três vezes que utilizei o MED, o número de aulas dedicadas a cada fase da época desportiva não foi sempre o mesmo. Por exemplo, no Andebol utilizei 6 aulas para a pré-época, 4 aulas para os treinos,

jogos amigáveis e jogos formais e 2 aulas para o evento culminante. O Voleibol foi a UD mais longa contando com 8 aulas na pré-época, 4 aulas na competição informal e formal e 2 aulas no evento culminante. Já no Badminton, que foi uma das UD mais pequenas foram utilizadas 4 aulas para a pré-época, 4 aulas para competição e 2 aulas para o evento culminante.

A filiação, outra das características do MED e muito importante ao longo de uma época desportiva, foi também posta em prática, uma vez que esta “promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo” (Mesquita & Graça, 2011, p 61). A formação das equipas foi feita a pensar mesmo neste propósito. Após confronto com os resultados da avaliação diagnóstica organizei as equipas consoantes os resultados obtidos pelos alunos, procurando incluir os alunos com menos aptidões em equipas com alunos com mais capacidades, de modo a que estes ajudassem os colegas com mais dificuldades. “Assim, os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem” (Siedentop, 1998 cit. por Mesquita & Graça, 2011, p 62).

Cada época desportiva inicia com uma pré-época, onde aspetos como a integração e pertença ao grupo são trabalhados e desenvolvidos e a introdução de diversos conteúdos basilares para a competição começam a ser postos em prática. Ao longo das modalidades trabalhadas em MED, o tempo estipulado para a pré-época de cada uma delas não foi linear, ocupando mais aulas numa UD do que noutras, pelo que talvez a passagem para a competição tenha sido um pouco precoce, em alguma delas. Contudo a competição era algo que motivava e entusiasmava os alunos, levando-os por vezes a revelar melhores resultados em competição do que nos treinos e jogos amigáveis da pré-época. De forma a valorizar a competição e ajudar a programar o evento culminante, no final de cada jogo os capitães de cada equipa tinham como função assinalar no cartaz de pontuações o resultado dos jogos. No final de cada aula, cada equipa preenchia a sua ficha de bonificações e um pequeno *quiz* como foi o caso no Badminton, e por fim eu fazia a conversão dos resultados dos jogos e das fichas em pontos e transmitia aos alunos o *ranking* das equipas nessa aula. De acordo

com Mesquita & Graça (2011, p 62) estes registos da equipa de aula a aula “marcam a história e conferem importância ao que se faz na competição”.

Apercebendo-se da importância e influência destes resultados para a grande competição final, o evento culminante, os alunos atribuíam maior reconhecimento à competição.

O evento culminante sempre foi visto pelos alunos como uma aula diferente das normais, o culminar da época de trabalho, onde no final da mesma e consoante o desempenho da sua equipa ao longo dos treinos, poderia, ou não, levar a taça. Comparando com Mesquita & Graça (2011) que afirmavam que “cada época tem um evento culminante e procura-se que este seja revestido de um carácter festivo.”, o ambiente envolto neste evento era também diferente das restantes aulas, apresentando-se como um ambiente mais festivo do que o normal. Um dos aspetos mais importantes na minha opinião, e que evidencia bem a pertença a um grupo e a união ao mesmo, era a elaboração de um grito identificativo de cada equipa. O grito servia para assinalar a competição entre duas equipas e, como tal, deveria ser feito antes de cada competição e no final da mesma, contudo este foi utilizado poucas vezes, porque os alunos se esqueciam de o fazer e quando se lembravam já não havia tempo ou não era a altura mais indicada.

O evento culminante foi sempre realizado na última aula da UD da modalidade em questão, ocupando parte de uma aula de 100 minutos. No final de cada competição os alunos receberam medalhas consoante o lugar alcançado, diplomas para o aluno que desempenhou melhor cada uma das funções existentes e por último a entrega da taça à equipa vencedora do evento. À exceção das taças entregues no evento culminante do Badminton e Andebol, todos os restantes prémios foram elaborados por mim, o que me deu imenso gozo!

De acordo com Carlson e Hastie (1997, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p 63) “uma das maiores singularidades do MED em relação a outras abordagens reside no facto dos alunos serem colocados simultaneamente a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, papéis tipicamente desempenhados pelo professor, o que lhes exige um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades e com os resultados obtidos.” Contudo não posso dizer que a minha aplicação do MED assentasse totalmente nesta definição, porque os

alunos rapidamente se cansaram deste registo e as coisas tinham de ser levadas um pouco a “puxa ferros”. Das seis características mencionadas por Siedentop (1994) a época desportiva e a festividade não correram muito bem, porque deparei-me com algumas dificuldades na transmissão dos conteúdos aos treinadores e rapidamente tive que centrar as atenções um pouco mais em mim, de modo a orientar a turma e a esclarecê-los nas tarefas propostas. Esta falha de comunicação entre o treinador e a sua equipa barrou por vezes o entusiasmo e motivação na realização das tarefas, mas quando eu intervinha e os alunos percebiam o que era para fazer o ânimo já era outro. Ao longo dos eventos culminantes a festividade foi algo que não faltou.

Assim, o Voleibol, o Badminton e o Andebol, não foram única e exclusivamente trabalhados de acordo com o MED, uma vez que em certas situações específicas optei por utilizar o MID. Tal aconteceu, porque eu reparei que os conteúdos não estavam a ser transmitidos da melhor maneira pelos treinadores e que era necessária a minha ajuda, o que muitas vezes quebrava o ritmo da aula e os alunos permaneciam parados à espera que voltasse a explicar. Deste modo, para rentabilizar os tempos de empenhamento motor optei por ser eu a transmitir os conteúdos e informações aos alunos.

“Como sempre, optei por transmitir os exercícios aos treinadores de cada equipa, no entanto estes não foram capazes de explicar aos colegas o que eu, realmente, pretendia. Resultado, os alunos ficaram parados à espera que eu me dirigisse novamente às equipas e voltasse a explicar. Isto fez com que os alunos perdessem demasiado tempo em instruções e pouco em exercitação. Como este problema tem sido frequente, talvez tenha de “abandonar” para já a descoberta guiada feita pelos alunos e ser eu a realizar uma instrução direta para toda a turma.”

(Excerto Reflexão semanal de Andebol, 24 de abril de 2018)

Para mim o MED expõe aos alunos experiências mais enriquecedoras e diferentes das habituais permitindo-lhes trabalhar uma modalidade com um grande cunho competitivo. Das três vezes que utilizei o MED, senti que não usufruí totalmente dele e que precisava de o voltar a usar para limar algumas arestas. Gostava também que os alunos se tivessem apegado mais ao modelo

e tivessem usufruído mais da pertença a uma equipa, onde podiam ter feito um hino, grito de guerra ou escolhido uma mascote para evidenciar ainda mais essa pertença a um grupo. Contudo, esta não será decerto a última vez que usarei o MED, pelo que continuarei à procura da verdadeira satisfação no final de uma UD.

Tal como afirmam Mesquita & Graça (2011), a utilização do MED implica uma boa competência de gestão e organização por parte do professor, bem como a aplicação de outros modelos de instrução consoante a natureza dos conteúdos e ao nível de prática dos alunos. Já Siedentop (1998, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p 63) “ciente desta dificuldade, alertava para a necessidade de serem utilizadas diferentes estratégias de ensino, incluindo o modelo de instrução direta...”

O MID, para mim foi sempre o meu porto seguro, porque sabia que a partir dali eu poderia “chamar” a turma novamente à aula e orientá-la da melhor maneira ao encontro do que eu realmente pretendia. Contudo, um senão era o tempo que eu demorava a expor o que queria. Tenho consciência que por vezes me excedia no tempo de instrução e, que isto potenciava comportamentos de indisciplina e reduzia até o tempo de aprendizagem dos alunos.

4.3.4. Reflexão: qual a sua relevância?

Como já referi no início deste relatório, a necessidade de refletir sempre foi uma dor de cabeça para mim. Primeiro, porque pensava que nunca seria capaz de mencionar aspetos que teriam corrido mal , o que poderia ter mudado, o que poderia ter feito para orientar melhor os meus alunos, que exercícios deveria ter adaptado, se avancei muito depressa para o exercício seguinte e os alunos ainda precisavam de mais tempo de exercitação e segundo, porque não seria capaz de transformar em palavras, transpor para o papel e perspetivar uma solução para os problemas que tinha encontrado. Nunca fui confiante relativamente à minha escrita e a necessidade de escrever e manter atualizado o meu diário de bordo era algo que me deixava realmente apreensiva.

Com o decorrer das primeiras aulas e com a entrada num mundo completamente novo para mim e cheio de responsabilidades, a reflexão tornou-se algo crucial para esta travessia. A reflexão era a ferramenta que me permitia

viajar atrás no tempo e perceber o que poderia ter mudado, de modo a melhorar as minhas práticas.

Foram constantes as conversas e incentivos da PC da necessidade de refletirmos sobre a nossa prática, isto é, da urgência em sermos professores reflexivos. Mas o que é ser-se reflexivo? Segundo Alarcão (1996, p 175) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, ou seja, procurar nos fracassos de certas abordagens a verdadeira solução. E o que é ser-se um professor reflexivo? Para Zeichner (1993, cit. por Alarcão, 1996, p 176) “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais”. Seguindo ainda a linha de pensamento de Alarcão, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica que estrutura a ação. Assim, Schon citado por Alarcão (1996, p 175) afirma ainda que a reflexão deve ser feita na e sobre a ação como forma de desenvolvimento profissional, sendo que a reflexão na ação acontece como se existisse um diálogo com a situação que está a acontecer, sem que haja qualquer interrupção. Por sua vez, a reflexão sobre a ação pressupõe que haja uma reconstrução mental da ação para depois a analisar. Todavia, em ambas as situações a reflexão procura reestruturar a ação. Ao longo do meu EP foi precisamente isto que procurei fazer. Numa primeira fase procurei na ação situações que poderiam melhorar a aprendizagem dos alunos e alterá-las no momento, o que de facto aconteceu por diversas vezes, fosse por dificuldades dos alunos, alterações climatéricas e do espaço de aula ou falta de material. Após a aula, não logo de seguida, porque me custava sair e falar logo do que correu menos bem, recorri à minha memória e às conversas com a PC que sempre assistiu à minhas aulas e procurei acontecimentos, selecionei problemas, dificuldades ou aspetos que mereciam a minha atenção para que fossem melhorados e resolvidos. Esta introspeção permitiu-me reviver a ação, quase como em câmara lenta e descobrir assim o meu eu enquanto professora reflexiva.

Contudo, esta introspeção não era algo inata em mim e no início senti algumas dificuldades em perceber que aspetos da minha aula deveria ter em conta e como relatar nas minhas reflexões. Aprendi que o pensamento reflexivo é uma capacidade que não se desenvolve sozinha e como tal exige bastante treino. Das capacidades a desenvolver descobri que a observação, a descrição,

a análise, o questionamento, o confronto, a interpretação e avaliação eram aspetos preponderantes para a realização das minhas reflexões.

Depois de redigidas as primeiras reflexões e dos feedbacks emitidos pela PC fui percebendo quais os passos a adotar, para retirar o maior proveito das minhas falhas, e fazer com que não se repetissem nas aulas seguintes. Sim, porque uma reflexão não se serve apenas de identificar as dificuldades sentidas, o que não correu tão bem e se o plano foi cumprido ou não. A reflexão serve mesmo para perceber o porquê de o plano não ter corrido da forma como o idealizámos e planeámos e arranjar soluções para que as mesmas falhas não se repitam nas próximas aulas. Esta prática reflexiva foi de facto a ferramenta de trabalho mais útil para mim, que me ajudou a melhorar a minha prática pedagógica, e me ensinou que esta pode abrir novas oportunidades para as ações seguintes.

“Neste circuito defini que eu estaria presente na estação dos rolamentos à frente para efetuar as ajudas e ensiná-las aos alunos. No entanto, senti algumas dificuldades em controlar e observar o resto da turma nos exercícios restantes. Muitos alunos realizaram apenas uma repetição do exercício e até trocarem de estação permaneceram sentados e parados. Para resolver esta situação poderia dar um número limite de repetições para os alunos cumprirem.

Nas próximas aulas utilizarei esta estratégia.”

(Excerto Reflexão semanal de Ginástica, 31 de outubro de 2017)

“Apesar de estarmos a trabalhar com o MED, que procura promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem, considero que alguns alunos não são pró-ativos neste propósito e necessitam de estímulos constantes. Eu, como professora poderei ser a solução. Se me envolver mais nas tarefas e nas dificuldades encontradas dentro de cada equipa, talvez os comportamentos desviantes desapareçam.”

(Excerto Reflexão semanal de Voleibol, 23 de janeiro de 2018)

Estes dois excertos demonstram bem a identificação de dois problemas, nomeadamente a gestão dos tempos de empenhamento motor e dos comportamentos desviantes. Para cada um deles propus uma solução como

estabelecer um número de repetições por aluno para que não exercitassem apenas uma vez e uma maior proximidade aos alunos aquando a sua realização das tarefas, respetivamente. Esta última não foi caso único para a modalidade em questão, mas para outras também.

“Nesta aula estive muito próxima dos alunos e falei com eles acerca dos exercícios que faziam, questionando-os onde doía e que músculo estavam a trabalhar. Os alunos envolveram-se muito mais nos exercícios, de modo a estarem mais concentrados e responderem às perguntas. Descobri que os alunos gostam de saber que músculo estão a trabalhar e que alguns nomes lhes são desconhecidos, o que lhes despertou ainda mais o entusiasmo em saber mais.”

(Excerto Reflexão semanal de Treino Funcional, 9 de março de 2018)

Outro problema que mereceu destaque nas minhas reflexões foi a necessidade de diminuir os tempos de instrução. Este era outro fator promotor de comportamentos desviantes e uma das características mais apontadas pela PC e PO, acrescentando o facto de falar muito rápido. Ou seja, o meu tempo de instrução já era longo, se eu falava muito rápido, era óbvio que os alunos tinham mais dificuldade em manterem-se atentos e em silêncio.

“Para a apresentação destes conteúdos utilizei a instrução direta, com os alunos colocados à minha frente, no entanto, este tempo de instrução foi bastante longo, e se a turma já demonstra dificuldades em permanecer em silêncio e comportada enquanto eu falo, então neste tempo de instrução as chamadas de atenção foram constantes.”

(Excerto Reflexão semanal de Badminton, 20 de fevereiro de 2018)

Outra ação melhorada através da reflexão foi a capacidade de perceção se os alunos estariam aptos para introduzir e exercitar um novo conteúdo ou ainda teriam outros conteúdos essenciais por exercitar. Guiando-me sempre por uma metodologia de ensino congruente com as necessidades dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem tornou-se crucial refletir, em alguns casos, sobre a necessidade de abrandar o ritmo de ensino.

“Relativamente a alguns conteúdos, penso que andei um pouco depressa nas explicações, nomeadamente, no ensino do serviço curto.”

(Excerto da Reflexão semanal de Badminton, 20 de fevereiro de 2018)

“No decorrer da aula introduzi o bloco e amorti, mas concluí que os alunos não tinham a chamada de ataque do remate bem assimilada, pelo que optei por acrescentar um exercício só de remate e deixar para a próxima aula a introdução ao jogo 4x4. Voltei a explicar e exemplificar as fases de execução da chamada de ataque até ao remate, para toda a turma. Este é de facto um conteúdo complexo e que exige bastante tempo de treino e aperfeiçoamento, assim nas próximas aulas a exercitação do remate continuará.”

(Excerto da Reflexão semanal de Voleibol, 23 de janeiro de 2018)

“Os conteúdos como o passe, condução de bola, receção, finta, remate, contenção e penetração aparecem, teoricamente, na minha grelha de Vickers, como consolidação, mas na prática ainda não se visualiza nenhuma técnica que possa ser consolidada, mas sim exercitada. Assim continuarei a exercitar estes conteúdos.”

(Excerto da Reflexão semanal de Futsal, 10 de outubro de 2017)

Todos estes excertos apresentados comprovam a quantidade de problemas/dificuldades que fui enfrentando ao longo do meu EP e sobre as quais tive de refletir e propor soluções, de modo a minimizá-las ou eliminá-las. Todavia, todas estas adaptações das minhas ações não teriam sido possíveis sem a constante presença da PC e respetivos feedbacks no final de cada aula. Também os meus colegas estagiários foram preponderantes através dos seus comentários das aulas a que assistiram e, claro, a PO que, apesar de não acompanhar bem de perto todas as minhas aulas, percebia a minha evolução através daquelas que observou e tinha sempre uma dica para me ajudar a melhorar a minha prática pedagógica. Todos eles foram imprescindíveis para a minha evolução, uma vez que, a perceção da realidade da aula pode variar de pessoa para pessoa, ou seja, eu como responsável da aula pude salientar alguns aspetos que, para mim, mereciam mais destaque, porque eu estive dentro dela,

contudo, as pessoas que estavam de fora ajudaram-me a ver outros aspetos que também mereciam verdadeira atenção.

4.3.5. Observar os outros

Ao longo deste ano fui incentivada a observar as aulas dos meus colegas, da PC e de outros professores da escola, caso fosse possível. A observação tornou-se uma ferramenta indispensável que colocou a nu todas as fraquezas e riquezas na nossa forma de guiar o método de ensino e da forma de estar e agir quer do professor quer do aluno. Segundo Ferreira (2013, p 123) “(...) observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que é que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes”. Foi através da observação que adquiri a verdadeira perspetiva da realidade em que estava e percebi o seu papel formativo. Isto é, o objetivo principal da observação é aprender observando.

As Normas Orientadoras do EP (2014) referem que os estudantes estagiários devem cumprir com um total de 10 aulas observadas a cada colega estagiário e 6 da PC. Assim, ao longo deste caminho desempenhei duas personagens: a de observadora e a de observada. Enquanto observadora aprendi novas estratégias de gestão e organização dos exercícios e dos alunos, bem como de instrução dos exercícios. Retirei ainda muitas ideias para as minhas aulas com o intuito de solucionar alguns problemas que por vezes sentia ou surgiam. Já a observação das nossas aulas por outros (observada) trouxe-me muitos momentos de tensão e stress, porque para mim sempre foi algo incómodo e que não me deixava tão segura. Contudo, esta observação externa das minhas práticas permitiu-me ter uma imagem do que não conhecia, fosse sobre as minhas ações, dos alunos e perceber o que necessitava de ser melhorado.

Primeiramente o nosso papel de observador não tinha uma ficha em específico, um *guideline* para nos seguirmos. O objetivo era anotar o que para nós tinha sido mais relevante, o que correu bem o que correu mal e o que mudaríamos. Esta tarefa não foi de todo fácil, porque eu não sabia o que deveria procurar, assim, as minhas anotações incidiram sobre os comportamentos adotados pelo professor aquando na instrução dos exercícios, a organização dos

alunos para este efeito, o comportamento da turma e a atenção dada pelo professor e os feedbacks.

O primeiro momento de observação tinha como objetivo ganhar a confiança e estabelecer o controlo (Anexo V). Ao longo da aula procurei centrar a minha observação para o professor, as atividades da aula, os alunos e as interações, de modo a cumprir com o objetivo estabelecido para este 1º momento. Nas primeiras aulas tive algumas dúvidas em concentrar-me na observação e realizar as anotações, mas com o passar das aulas tornou-se algo natural. No final da aula era costume reunirmos com o professor observado e transmitir os dados recolhidos.

O segundo momento de observação teve como objetivo rentabilizar o tempo de aula (gestão) (Anexo VI), ou seja, aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos nas tarefas e diminuir os tempos de espera fosse em instrução, troca de exercícios e mesmo durante os exercícios.

O terceiro momento de observação teve como objetivo melhorar a qualidade da transmissão-instrução (Anexo VII). Para tal o NE criou uma ficha de observação sistemática com o apoio de alguns documentos disponibilizados pela PC, nomeadamente do autor Siedentop (1994). Esta ficha foi utilizada quer para a observação do aluno quer do professor, sendo que os dois professores observadores ficavam responsáveis por um ou outro. Segundo Piéron (1999, p. 33) “a observação constitui um método de compilação de dados destinados a representar fielmente a realidade”. Posto isto, o uso do cronómetro foi indispensável para este trabalho, uma vez que de dez em dez segundos tínhamos de registar em que categorias pré-determinadas (Postic 1997) é que o aluno ou o professor estavam. Se a minha observação era do professor as categorias a utilizar seriam: Instrução (I), Feedback (FB), Gestão (G), Afetividade Positiva (AP), Afetividade Negativa (AN), Intervenções Verbais dos Alunos (IVA), Observação (OB) e Outros Comportamentos (OC). Se fosse um aluno seriam: empenhamento motor (EM), Atenção à informação (AI), Tarefas de Organização (TO), Comportamentos Fora Tarefa (CFT), Demonstração (DM), Deslocamentos (D), Tempo Espera (TE), Ajuda (AJ), Manipulação do material (M), Intervenções verbais (IV), Afetividade (AF) e Outros comportamentos (OC).

Esta grelha de observação foi muito difícil para mim, porque obrigava a uma atenção constante à aula, uma vez que dez segundos passam a correr.

Outra dificuldade foi definir qual a categoria a anotar uma vez que em dez segundos pode haver mais do que um comportamento, contudo resolvi-o anotando aquele mais se evidenciou. Após a aula os dados recolhidos foram organizados consoante a sua duração absoluta e relativa, sujeitos a uma análise de frequência e apresentados sobre a forma de gráficos. De acordo com estes gráficos realizei uma reflexão sobre os resultados obtidos e confrontei-os com o verdadeiro objetivo da observação que é perceber o que podemos mudar para melhorar a nossa prática pedagógica.

A observação foi de facto a melhor ferramenta para a minha evolução e dos meus colegas. Através de outros olhos vi o que não conseguia ver e apercebi-me de certos aspetos que por mim só não conseguiria, como o falar muito rápido, demorar algum tempo na instrução, não me aperceber de certos comportamentos dos alunos ou dar uma informação de costas para parte da turma. Contudo não basta ouvir as opiniões dos outros para melhorarmos a nossa prática é preciso agir para que estas observações não se repitam. Assim, a observação dos outros é meio caminho andado para o nosso sucesso.

4.4. Avaliação do Ensino: como avaliei a prática

Como todos os professores, eu também passei pela fase de avaliar os meus alunos, de quantificar num número as práticas e saberes dos mesmos e procurar justificar o porquê de um valer “x” e outro “y”. Bento (2003) apresenta a análise e avaliação do ensino como um “incómodo” necessário que, em conjunto com a planificação e realização do ensino, perfazem as tarefas centrais de cada professor.

Sempre tive presente que a avaliação torna-se fulcral no processo de ensino-aprendizagem e que esta deveria ser fruto da correlação entre as aprendizagens dos alunos e dos objetivos finais que o professor propôs que os alunos atingissem, mas não se deve basear apenas nestes. Recorrendo a Rosado e Colaço (2002, p 19) “(...) avaliar é uma atividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade”.

Para Bento, o processo de análise e avaliação decorre em três etapas: “1º. No decurso da aula. Aqui não se pode falar propriamente de análise e

avaliação de ensino. Contudo, não podem ser subvalorizadas aquelas observações que revelam, imediatamente, ao professor o grau de ressonância das suas propostas, a qualidade da estruturação do ensino e o nível das atividades desencadeadas; 2º. Na parte final da aula. Trata-se de proceder, com os alunos, a uma retrospectiva sobre o decurso e os resultados da aula; 3º. Após a aula e em casa. Análise e avaliação do ensino, propriamente ditas, têm lugar quando se passa mais uma vez as aulas em revista e se registam os seus resultados” (Bento, 2003, p. 175). Durante uma aula é imprescindível que o professor tome notas sobre alguns acontecimentos e reflita sobre eles. “Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela” (Bento 2003, p 176).

Mais uma vez, a reflexão torna-se crucial não só para a avaliação dos alunos, mas também, da atividade pedagógica do professor. A reflexão permite assim o controlo permanente da qualidade do ensino do professor com o intuito de garantir a sua eficácia e a melhoria da sua prática pedagógica.

Como já referi no capítulo anterior da reflexão, Schon (1997) propunha que a reflexão fosse feita em três momentos: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Tendo em conta as três etapas de avaliação propostas por Bento (2003) estas podem muito bem ingressar nestes três momentos de reflexão propostos por Schon (1997). Assim, “no decurso da aula” o professor observar as prestações e comportamentos dos alunos e reflete sobre as mesmas durante a aula; “na parte final da aula” o professor reúne com os alunos e reflete sobre as prestações e comportamentos dos alunos ao longo da mesma e dos resultados alcançados; por fim “após a aula e em casa” o professor realiza uma avaliação crítica do próprio trabalho através da reflexão feita do que observou ao longo da aula.

Concluo assim, que o professor é o responsável pela análise e avaliação do seu ensino, uma vez que está no centro de todas estas reflexões e, por isso, a avaliação do aluno não será uma mera quantificação dos resultados e objetivos que ele alcançou, mas também do que o professor permitiu que o aluno alcançasse.

Ao longo do meu EP tive bem presente todos estes fatores e da necessidade de aula-a-aula apontar certos aspetos que ia observando e que me levariam a melhorar a minha prática e, conseqüentemente, a aperfeiçoar o

processo de ensino-aprendizagem, de modo a que não fosse injusta na altura de avaliar.

Mas qual o ponto de partida desta temática tão controversa como a Avaliação?

4.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação revela-se como um processo contínuo ao longo de todo o ano letivo e que visa obter informações acerca do processo de ensino-aprendizagem, de modo a ajudar o professor a perceber o que deve ser reformulado e permitir aos alunos um desenvolvimento de acordo com o expectável. Neste sentido, importa saber que níveis são estes que os alunos devem adquirir e como foram encontrados.

Para dar resposta à questão deixada no capítulo atrás, o meu ponto de partida foi a AD. Esta avaliação serviu para eu verificar as competências dos alunos para a UD a planear e atribuir-lhes um nível ajustado às mesmas. Como constata Gonçalves et al (2010), esta avaliação “Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. É através da avaliação diagnóstica que o professor identifica se o aluno possuiu os pré-requisitos (conhecimentos e aptidões numa situação inicial) necessários para a atividade.”

A AD foi colocada em prática sempre que iniciei uma UD nova. Para tal, em conjunto com os meus colegas de NE, e sempre que trabalhávamos a mesma UD, definíamos um conjunto de aspetos técnico-táticos a serem observados em situação de jogo, a par com um exercício critério, ou não, nos desportos coletivos e outros aspetos, meramente técnicos, nos desportos individuais, como a ginástica, por exemplo. Esta avaliação não tinha qualquer carácter classificativo, de atribuir uma nota quantitativa ao aluno, mas sim de identificar as aprendizagens retidas dos anos anteriores e definir os objetivos a alcançar pelos meus alunos, de acordo com o nível em que eram inseridos.

“No dia 26 de setembro realizei a minha primeira aula da Unidade Didática de Futsal. Esta aula teve como principal objetivo avaliar as capacidades técnico-

táticas dos alunos de acordo com os critérios definidos previamente na avaliação diagnóstica (...) O exercício consistia num sistema de jogo 3x2+GR (...)”

(Excerto Reflexão semanal de Futsal, 26 de setembro de 2017)

O Futsal foi a primeira modalidade a ser lecionada no EP. A AD focava-se em 8 conteúdos, sendo que em cada um deles estavam bem definidos três critérios de êxito para a correta execução desse conteúdo. Após execução do aluno, e tendo bem em mente o que se pretendia, o desempenho do aluno era avaliado numa escala de 0 a 3, sendo que 0 - o aluno não executava nenhum dos critérios, 1 - executava pelo menos um dos critérios, 2 - executava dois dos critérios e 3 - executava todos os critérios. O número de conteúdos a observar acabou por ser excessivo e a escala a utilizar obrigou-me a rever várias vezes os critérios de êxito, de modo a atribuir um número.

Nas restantes UD, o número de conteúdos a observar foi diminuindo e a escala de desempenho passou a 3 ou 2 níveis: 1- não executa, 2- executa com muita dificuldade, 3- executa ou 1- executa e 2- não executa, respetivamente. Os conteúdos a serem avaliados eram previamente definidos de acordo com um critério de êxito geral para esse conteúdo. Por exemplo, no Andebol um dos conteúdos a ser avaliado foi, em situação de jogo, a criação de linhas de passe. O critério de êxito para este conteúdo era “o aluno procura um local no campo disponível para receber a bola”. Após observação do aluno em diversos momentos era mais fácil definir qual o número da escala de desempenho em que se encontrava. Esta alternativa foi muito mais viável para mim, porque não me obrigou a rever os vários critérios de êxito para esse conteúdo ajudando-me a perceber automaticamente se não sabia fazer, se só fazia de vez em quando ou se fazia sempre.

Na UD de atletismo, nomeadamente nas disciplinas de lançamento do peso, corrida de estafetas e salto em comprimento, optei, em conjunto com a PC, por não realizar a AD, por ser uma UD muito curta e por serem disciplinas relativamente recentes para os alunos.

“Como as disciplinas a abordar no 10º ano são relativamente novas para os alunos optei por não realizar avaliação diagnóstica, partindo do princípio que os

alunos nunca tiveram qualquer contacto com cada uma delas. Assim, todos os alunos se encontram no nível básico.”

(MEC de Atletismo, Módulo 6: Definição da Avaliação, maio de 2017)

Todavia, de um modo discreto e indireto na primeira aula realizei um conjunto de jogos lúdicos com o intuito dos alunos experienciarem as três disciplinas e, deste modo, averiguar as suas capacidades nestas.

As principais dificuldades sentidas aquando da elaboração e realização de uma AD foram a escolha dos conteúdos a observar, a definição dos critérios de êxito desses conteúdos e a capacidade de observar esses critérios de êxito na performance dos alunos. Estas dificuldades prenderam-se à minha inexperiência no mundo da docência e ao fraco domínio por parte de algumas modalidades e respetivos conteúdos. A meu ver, a falta de domínio da matéria leva a dificuldades na observação e definição dos critérios de êxito, que por sua vez, leva a uma avaliação pouco rigorosa e gera resultados pouco conclusivos. Contudo, penso que não foi o meu caso.

“No que concerne à extensão e sequência dos conteúdos esta foi elaborada a partir das informações retiradas da avaliação diagnóstica, realizada na primeira aula (...) Após avaliação aferi o nível dos alunos e trabalhei no nível intermédio.

Esta decisão penso que foi justa para a maioria da turma, porque mesmo os alunos que no início me demonstraram mais dificuldades, ou não tanta apetência para a prática, se esforçaram e evoluíram ao longo da Unidade Didática.”

(Excerto Reflexão UD final de Futsal, novembro de 2017)

Este excerto obrigou-me a refletir sobre a metodologia de ensino-aprendizagem por mim adotada, nomeadamente da minha atribuição de um nível intermédio a toda a turma. O excerto faz perceber que afinal os alunos não partiram todos do mesmo nível, sendo que alguns, provavelmente estariam num nível inicial, contudo, acreditei que esta decisão não seria, de todo, impeditiva para que estes alunos alcançassem resultados tão bons como os alunos que já possuíam mais habilidades. Tendo em conta os resultados alcançados na avaliação sumativa, talvez não tenha delineado um processo de ensino-

aprendizagem congruente com as necessidades dos alunos e permitido que todos alcançassem aprendizagens significativas. Todavia, esta era a minha primeira UD e, como tal, a inexperiência era muita.

“Relativamente a mim, utilizarei esta Unidade Didática como ponto de referência para as restantes modalidades a abordar, de modo a perceber melhor as necessidades de cada aluno, para que no final os resultados não sejam tão díspares.”

(Excerto Reflexão UD final de Futsal, novembro de 2017)

4.4.2 Avaliação Sumativa

Recorrendo às palavras de Gonçalves et al. (2010), que consideram a AS como um momento de juízo global, considero que esta se refere à necessidade de quantificar a qualidade das ações, performances e comportamentos demonstrados pelos alunos. Este momento revelou-se deveras assustador e desconfortável, primeiro pela responsabilidade que recaía sobre mim e segundo, precisamente, pelas dificuldades sentidas em quantificar as qualidades dos alunos. Em todos estes momentos apoderou-se de mim um “friozinho na barriga” e um misto de incerteza perante todas as propostas lançadas. Tudo o que eu menos queria era ser injusta ou incongruente perante todos os aspetos observados ao longo das aulas! Estas observações ao longo das aulas, apesar de não terem sido formalizadas através de uma Avaliação Formativa recheada de instrumentos e procedimentos que permitissem avaliar formalmente o estado da matéria, permitiram ajustar alguns aspetos da modalidade a lecionar, com vista a cumprir com os pressupostos traçados. “Já na avaliação sumativa, recorre-se a instrumentos e procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese” (Gonçalves et al, 2010, pp. 50-51).

Todos os momentos de avaliação são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, mas apesar de serem distintos, devem ser tidos como um todo, resultando numa nota final. Como referem Rosado e Colaço (2002) “A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”.

A AS foi a última modalidade de avaliação que utilizei e realizei no final de cada UD. Esta serviu para aferir se os alunos alcançaram os pressupostos delineados no início de cada UD, consoante o nível atribuído aos alunos e comparar aos resultados alcançados na AD, para verificar se houve, ou não, evolução dos mesmos.

Para a realização da AS o NE reuniu-se e elaborou uma grelha de avaliação escolhendo os conteúdos a serem avaliados e a situação de observação, se em situação de jogo ou exercício critério, mas sempre tendo em conta alguns dos exercícios já utilizados nas aulas e que os alunos já conhecessem. Para cada conteúdo foram estabelecidos 5 níveis de critérios de êxito sendo que o 1 equivalia ao não executa e o 5 equivalia a uma execução perfeita do conteúdo em questão. Esta escala de 1 a 5 obedecia a uma descrição do conteúdo, acrescentando alguns aspetos e, conseqüentemente, aumentando o nível de complexidade do mesmo até alcançar o seu sucesso. Após tratamento dos dados em *excel* e contando com a execução de diversas fórmulas, todos estes dados foram convertidos para uma escala de 0 a 20 valores.

Uma das minhas grandes dificuldades na AS foi transportar para a escala de critérios de êxito o que eu observava da performance dos alunos aos diversos conteúdos. Por vezes, o número de conteúdos a observar era elevado e não me permitia observar com calma o aluno e enquadrá-lo num dos níveis de execução, outras vezes os 5 níveis de critérios de êxito não estavam bem “arrumados” na minha cabeça e, como consequência, demorava algum tempo a ler as definições de cada nível e enquadrar o aluno. Para me ajudar a contrariar estas dificuldades a PC deu a ideia de levarmos já a grelha pré-preenchida para a aula. Realmente, a performance apresentada pelos alunos ao longo das aulas de avaliação final, não seria muito diferente da apresentada ao longo das restantes aulas da UD em avaliação. Tomei em consideração esta ideia da PC e realmente as aulas de AS passaram a realizar-se de modo muito mais tranquilo, sobrando-me tempo para confirmar algumas avaliações e reformular outras.

Tendo em conta as UD de cada período, e as notas atribuídas a cada uma, tornou-se imprescindível, a meu ver, não cingir a apreciação de um período letivo apenas a mim, enquanto professora, mas também perceber o feedback que os alunos tinham da sua performance. Assim, no final de cada período os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação e propuseram uma nota. As

notas de auto-avaliação dos alunos foram comparadas com as minhas propostas, e assim tive oportunidade de verificar a capacidade de reflexão do seu desempenho e de serem críticos consigo mesmos.

Todavia, a AS não se prendeu apenas à atribuição de uma nota quantitativa das performances alcançadas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo para avaliar o meu trabalho e a aposta feita aquando da organização e elaboração do processo de ensino-aprendizagem para a UD em questão.

“(...) a avaliação sumativa, esta não vai ser mais do que o resultado de uma escolha feita no início do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa não vai servir apenas para quantificar os alunos com uma nota, mas também para avaliar o processo de ensino-aprendizagem delineado pelo professor. Deste modo, poderei refletir porque é que alguns alunos atingiram a nota máxima, 20 valores, e outros ficaram-se pelo 15, por exemplo.”

(Excerto Reflexão semanal de Andebol, 15 de maio de 2018)

4.4.3 Estratégias e Instrumentos de Avaliação utilizados

“para cumprir com a finalidade pedagógica da avaliação, os professores dispõem de instrumentos que permitem controlar a eficácia dos conteúdos que utilizam a partir da apreciação das modificações objetivas operadas no comportamento dos alunos”

(Barreiros e Sobral, 1980, pp. 9).

Para que cada professor adquira maior consciência acerca do processo é necessário que se ocupe mais de instrumentos que analisem e avaliem o ensino e lhes permita refletir acerca dos resultados recolhidos. Para me auxiliar na recolha destes dados os instrumentos de avaliação utilizei grelhas de avaliação diagnóstica, grelhas de avaliação sumativa e observações audiovisuais.

Nas grelhas de avaliação diagnóstica e sumativa, e de acordo com o já fui escrevendo sobre cada uma delas nos itens anteriores, obrigaram-me a desenvolver a minha capacidade de observação, de modo a adequar os critérios pré-estabelecidos à performance dos alunos. Estas observações tornaram-se

mais fáceis para mim nas modalidades em que os conteúdos eram do meu total conhecimento. Nas modalidades em que eu me sentia mais insegura e precisava de estudar previamente cada conteúdo a observar, a observação já se tornava tarefa mais complicada e levava mais tempo. Perante algumas dificuldades sentidas por mim durante a observação, e que não me permitiam logo no momento atribuir uma nota ao aluno, pedi ao aluno que repetisse o gesto ou que continuasse um pouco mais em jogo para que o pudesse avaliar novamente. Nas modalidades em que realizei o MED (Voleibol, Badminton e Andebol), após a aula de AS utilizei sempre uma outra aula para realizar o evento culminante. Como esta aula era maioritariamente em jogo, por vezes aproveitei para rever algumas avaliações e assim resolver algum tira-teimas sobre algumas dúvidas que tivessem sobrado.

Para as modalidades coletivas, como o Futsal, Andebol e Voleibol, tanto a avaliação diagnóstica como a avaliação sumativa foram realizadas em situação de jogo, onde as ações técnico-táticas foram avaliadas. Segundo Mesquita & Graça (2011) "(...) a importância do jogo é considerada não só no período instrucional como também na avaliação inicial e final, o que confere validade ecológica às aprendizagens conquistadas, fruto do alinhamento do processo de instrução com a avaliação. A aplicação de instrumentos de avaliação que integram a componente tática afasta-se claramente dos modelos de avaliação tradicionais, nos quais a técnica é o critério balizador da aquisição de competências no jogo. A avaliação decorre sempre em contextos reais, sendo por isso designada de autêntica, pretendendo-se obter indicadores da performance em jogo, em que os relativos à tomada de decisão, às ações sem bola e à execução técnica são equacionados".

Já na Ginástica e no Badminton as mesmas avaliações foram realizadas em situação de exercício critério.

Na Ginástica, uma vez que a AS foi realizada sob a forma de uma sequência gímnica criada pelos alunos, estes puderam escolher quais os conteúdos a incluir na sua sequência. Como eu não sabia qual a sequência que cada aluno ia apresentar optei por utilizar um outro instrumento de avaliação, a filmagem, pelo que, para o efeito, filmei a sequência gímnica de cada aluno. Posteriormente à aula, e com a ajuda dos vídeos, pude comparar algumas das notas dadas no momento e refletir sobre as mesmas. Este instrumento é de fácil

aplicação, é rápido e permite ao professor perceber se o aluno cumpriu com os critérios de êxito pré-estabelecidos. Durante a AS reparei que alguns alunos demonstraram algumas dificuldades na execução de certos conteúdos, pelo que eu dei oportunidade de repetirem. Esta permissão deitou por terra uma das vantagens da utilização deste instrumento, a rapidez, e em contrapartida obrigou a que algumas avaliações fossem feitas na aula seguinte.

Já no Badminton, a AD foi feita em situação de jogo 1x1, mas sem qualquer tipo de feedback sobre quais os batimentos a usar, uma vez que os alunos, poderiam não saber do que se tratava e eu teria de estar a explicar algo que depois iríamos aprender. Já na AS, depois dos alunos aprenderem todos os tipos de batimentos, foi-lhes proposto um exercício critério com uma sequência de batimentos, e ainda, uma situação de jogo 1x1, tal como na AD. O exercício critério serviu para avaliar a técnica dos alunos na realização de cada batimento, já a situação de jogo permitiu avaliar a sua tomada de decisão, de acordo com a trajetória do volante. A AS foi relativamente rápida, porque eu já conhecia bem as capacidades dos alunos, pelo que em casa, já tinha feito um esboço da avaliação de cada aluno. Na aula da AS comprovei as notas dadas em casa e alterei outras.

Todos estes instrumentos de avaliação adotados pelo professor vão influenciar o tempo disponível para recolher toda a informação necessária e avaliar o aluno de forma justa e rigorosa. Assim, antes da sua escolha o professor deve testar a sua validade, fidelidade, objetividade e capacidade de aferir o que realmente se procura.

Avaliar, foi para mim uma tarefa complexa e difícil de realizar. Julgo ter adotado as melhores estratégias e instrumentos para ultrapassar este “dogma” da avaliação, contudo, nunca deixei de ter em mente a grande responsabilidade que tinha em mãos, procurando dar o melhor de mim para que cada nota que eu propusesse fosse como uma certeza irrefutável.

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5.1 Eu e o Plano de Atividades da Escola

“Partindo de um entendimento de escola, como uma comunidade de aprendizagem, cuja interação entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, pode-se, assim, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Por conseguinte, a sua capacidade profissional, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didáticas de planejar, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino e aprendizagem no quadro mais vasto da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor”

(Silva, 2009, p 9)

5.1.1 Corta-Mato

Nas primeiras reuniões de GEF foi-nos apresentado o PAE para o ano letivo corrente, sendo que a primeira atividade assinalada era o corta-mato. Dos tempos em que eu fui aluna da ESJGZ lembro-me perfeitamente desta atividade em que participei sempre ativamente. Este dia era diferente, porque para além de termos dispensa das aulas, era um momento de união e alegria entre vários elementos da comunidade educativa. Agora como PE, confesso que fiquei contente por não ter de correr, contudo, toda a logística inerente à atividade não foi tão fácil assim. Mas quem corre por gosto não cansa! A organização do evento ficou a cargo de vários elementos do GEF, desde a organização do percurso e o número de voltas a dar consoante o escalão dos alunos, a inscrição dos alunos, os dorsais, o lanche para os alunos e aquisição de outros recursos materiais e humanos consoante as necessidades.

Embora eu e os meus colegas estagiários não tivéssemos tido um papel preponderante nesta organização, fomos responsáveis por realizar um aquecimento antes das provas. Como estávamos imbuídos de um espírito Natalício, optámos por realizar uma coreografia recorrendo a uma música de Natal.

“No corta-mato ficámos responsáveis pelo aquecimento dos atletas e, para tal, ensaiámos uma coreografia com uma música de natal. Dos feedbacks recebidos o nosso trabalho animou os atletas, bem como toda a comunidade envolvente.”

(Excerto Reflexão semanal de Ginástica, 13 de dezembro de 2018)

À parte deste aquecimento, participámos ativamente em tudo o que nos foi pedido, desde o acolhimento dos participantes no ginásio, a entrega dos dorsais, o transporte de diversos materiais e o acompanhamento dos alunos ao espaço do evento, que por sorte era muito perto da escola. Outra ajuda fundamental para o sucesso do mesmo foi a participação das turmas dos cursos profissionais de Desporto que estiveram presentes em toda a logística de organização e também na montagem e utilização de todo o material de som.

Sabendo da realização do corta-mato, no início do primeiro período optei por trabalhar o Atletismo, corrida de resistência, paralelamente com as UD de Futsal e Ginástica. Na grande maioria das aulas, durante cerca de vinte minutos do início ou fim da mesma, os alunos realizaram um pequeno treino de atletismo através de vários exercícios que desenvolvessem a sua resistência e os ajudasse a preparar para o corta-mato.

Apesar de no início não ter sido fácil cativar a minha turma para o corta-mato, depois de todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas e das inúmeras sessões de sensibilização para que os alunos aderissem a uma atividade que foi pensada única e exclusivamente neles, apenas dois alunos meus não participaram no corta-mato.

Esta manhã desportiva foi muito importante para mim, porque foi o primeiro contacto que tive com a minha turma, e com outras, fora do ambiente de aula. Aqui não era uma turma e um professor. Era um conjunto de alunos e professores da mesma escola que se uniram naquela manhã para celebrar, em conjunto, o Desporto. Os alunos aderiram bem à atividade e, para nós, professores de Educação Física, foi uma alegria ver tanta gente a participar nas atividades organizadas para eles, numa altura em que a nossa Disciplina foi tantas vezes marginalizada por “não contar para a média” e por ser-lhe apenas concedida 150 minutos por semana. Confesso que ao longo das minhas aulas,

por duas vezes ouvi comentários e justificativas dos alunos para o seu mau comportamento ou falta de interesse, porque a Educação Física *não contava para a média e não precisava de ser trabalhada*. Apesar de alguns alunos da minha turma apresentarem este tipo de argumento fiquei muito contente com a participação da grande maioria da turma. Dos restantes alunos que participaram, pude constatar que os alunos mais novos vivenciaram muito mais o corta-mato e procuraram divertir-se. Já os mais velhos apresentaram-se mais competitivos e mais apreensivos com a obtenção de resultados.

A organização de atividades deste tipo, por parte do GEF, promove a ligação do aluno à Educação Física para além dos seus escassos minutos semanais, e procura incutir nos alunos o gosto pela prática desportiva e a adoção de hábitos de vida saudáveis e ativos.

No final do corta-mato, nenhum aluno meu se qualificou para o corta-mato regional, contudo, mostrei-lhes todo o meu orgulho pela sua participação e por terem cumprido com o prometido.

No dia do corta-mato regional apesar de não ter nenhum aluno meu a participar, desloquei-me até ao Parque da Cidade para apoiar os alunos da ESJGZ que ainda estavam a competir. O corta-mato regional juntou os melhores atletas de várias escolas e, como tal, a quantidade de pessoas presente era colossal.

O corta-mato permitiu-me viver *in loco* todos os passos para a sua realização, reforçou-me a importância e a necessidade de se saber trabalhar em grupo e aproximou-me mais dos alunos e da restante comunidade educativa.

5.1.2 Zarco-Cup

A Zarco-Cup foi a atividade mais longa e mais trabalhosa de todas as que pertenciam ao PAE. Foi uma proposta da PC que já tinha realizado a I Edição da Zarco-Cup no ano letivo passado e que este ano queria fazer a II Edição. A escola destacava como objetivos principais do projeto aprofundar e consolidar os conteúdos lecionados nas aulas de EF; promover a competição desportiva fora da sala de aula e desenvolver o sentido de filiação da turma e da escola. Relativamente aos objetivos específicos do projeto a escola pretendia desenvolver valores ligados ao fair-play; aumentar a predisposição para a

atividade física regular; contribuir para o desenvolvimento físico e emocional dos alunos e aumentar o número de alunos que participam em atividades desportivas extracurriculares.

Esta atividade consistiu na realização de diversos torneios de várias modalidades nos ensinos básico e secundário, repartidos pelo 1º, 2º e 3º períodos. Todos os torneios foram realizados na escola, às quartas-feiras de tarde, visto que era o dia cuja a tarde era destinada a reuniões de docentes e os alunos não tinham aulas, pelo que estariam disponíveis para participar. Às quintas-feiras o NE reunia com a PC para falar e tratar de certos assuntos relacionados com o EP, sendo a Zarco Cup um dos temas obrigatórios, uma vez que existiam sempre coisas a fazer e a preparar para os torneios.

Para dar andamento a todos estes torneios foi necessário, numa primeira fase, dar a conhecer à comunidade escolar que se iria realizar a II Edição da Zarco Cup. Para tal, o NE elaborou um cartaz com esta informação e outro já com as modalidades que se iriam realizar no 1º período e respetivas datas.

A ordem das modalidades a serem jogadas foi escolhida também em reunião de NE, tendo sempre em atenção que em cada período se realizavam torneios de duas modalidades. Depois da divulgação do seu regresso e do cartaz de jogos para o 1º período foi necessário divulgar a atividade dentro dos elementos do GEF, e pedir que cada professor o fizesse nas suas aulas. Foi dado ainda a cada professor uma capa com o nome da atividade, o regulamento dos torneios e as especificações para a realização das equipas. Assim, após um levantamento das turmas que cada professor tinha, foi dada uma ficha de inscrição consoante as turmas de cada professor. À medida que os professores iam preenchendo as suas fichas, deixavam-nas na sala dos Professores de Educação Física. Depois de termos as fichas de inscrição, passámos à realização do calendário de jogos. O calendário de jogos divulgava as turmas que se teriam de defrontar e os jogos que faltavam realizar até se encontrar as equipas que jogariam a final. Após a realização do calendário foi afixado, e os alunos consultavam-no de modo a saber com que turmas iriam jogar e a que horas teriam os seus jogos

A II Edição da Zarco Cup teve início no dia 15 de novembro de 2017 e iniciou-se com o Basquetebol 3x3, no ensino secundário, e contámos com a participação de 71 alunos. Destes primeiros torneios destacámos como aspetos

negativos a falta de comparência de algumas equipas, o que demonstrou falta de responsabilidade e compromisso para com os responsáveis pela organização do torneio e gestão de jogos; pelos colegas que participaram e não realizaram certos jogos contra essas turmas e pelos professores de EF que inscreveram a sua turma nos torneios, e ainda, o atraso no início dos jogos devido às equipas que faltaram e conseqüente reorganização dos jogos.

Como aspetos positivos destacámos a colaboração da turma do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva nos recursos materiais para o transporte e montagem dos espaços de controlo de jogo e nos recursos humanos para arbitragem dos jogos, preenchimento de fichas de jogo nas mesas, sistema de som e distribuição de lanches. Destacámos ainda a participação de dois alunos do básico que se disponibilizaram a arbitrar os vários jogos e o ambiente festivo com música gerido por um aluno da turma de gestão de desporto.

Sendo a Zarco Cup novidade para o NE, estes primeiros torneios foram como uma experiência que nos permitiu descobrir onde estávamos a falhar e nos permitiu criar algumas estratégias para contrair essas lacunas. Destes primeiros jogos sobressaíram alguns aspetos que nos propusemos a corrigir, de modo a melhorar a organização e gestão para os torneios seguintes:

- Definimos que os árbitros e os alunos da turma de desporto deveriam ser diferenciados através da roupa;
- A logística do sistema de som utilizado, a distribuição da mesa da direção e os boletins de jogo seriam também alvo de ajustamentos;
- Ficou ainda definido que os pontos arrecadados nos lances livres seriam somados aos dos lances de jogo;
- Para se obter um registo futuro dos torneios seria elegido um responsável por fotografar as equipas e os jogos;
- Para agilizar os tempos de espera seria entregue a cada capitão de equipa um calendário dos jogos;
- Foi acordado que antes do início dos jogos deveria ser feita uma reunião com os alunos da turma de desporto, com o objetivo de sensibilizá-los para a importância da concentração na realização das tarefas, e por fim;

- Para que todos os jogos planeados fossem cumpridos tornou-se fulcral antecipar diante dos professores de cada turma participante, os alunos inscritos e se havia desistências.

Ainda no 1º período realizámos os torneios de Basquetebol para o básico e de Futsal, 5x5, para o básico e secundário. No torneio de Basquetebol do básico contámos com 59 alunos e colocámos em prática algumas das indicações apresentadas em cima, o que de certa forma melhorou muito a organização e desenrolar do torneio. No futsal, inicialmente definimos que as equipas seriam masculinas e femininas, contudo, não obtivemos inscrições suficientes de alunas que permitissem formar uma equipa. Posto isto, o NE decidiu permitir a constituição de equipas mistas, contudo era impreterível a presença de pelo menos duas raparigas a jogar. No ensino básico conseguimos reunir 77 inscrições com a presença de equipas mistas, mas no ensino secundário não conseguimos apelar à participação das raparigas, pelo que as equipas eram apenas masculinas, contando com 40 alunos no total.

No 2º período realizámos os torneios de Andebol, 5x5 para o ensino básico e 7x7 para o ensino secundário, perfazendo um total de 123 alunos inscritos que correspondem a 6 turmas do ensino básico e 11 do ensino secundário, e de Badminton. Os torneios de Badminton, por opção do NE, realizaram-se apenas no ensino básico, com a presença de 20 alunos de 8 turmas.

No último período realizámos os torneios de Voleibol no básico, com a presença de 55 alunos e 50 no secundário, perfazendo o total de 18 turmas em competição.

À parte da necessidade de recolher as inscrições, formular equipas, construir calendário de jogos, o planeamento e organização de todos estes torneios mobilizou recursos humanos e materiais essenciais ao sucesso de todos eles. Assim, antes de cada torneio era essencial recrutar junto da comunidade escolar alunos para arbitrar os jogos, para ajudar a montar e arrumar os espaços e para servir os lanches. Relativamente aos materiais, tendo em conta a modalidade, um dos elementos do NE realizava uma lista com os materiais a serem precisos e deixava na sala dos materiais de EF com a pessoa responsável. No dia e hora definidos era certo termos os materiais pedidos à nossa disposição.

Da realização de todos estes torneios surgiram as equipas que jogariam as finais. As finais realizaram-se no dia da escola, 6 de junho, uma ótima forma de celebrarmos o desporto e a nossa escola, na presença dos alunos, professores de todas as áreas, pessoal não docente e o Diretor da ESJGZ.

Para assinalar estas finais recorreremos ao site da escola e à afixação de cartazes pelos corredores, com a convocatória das equipas, e respetivos atletas, a jogar as finais das diversas modalidades em competição. Procedemos ainda ao envio dos convites para o Diretor da Escola, Diretores de Turma e GEF para estarem presentes nesse dia. Elaborámos também uma grelha com os recursos humanos necessários, desde alunos do 11º e 12º anos dos cursos profissionais de desporto e gestão desportiva. Os NE da FADEUP e do ISMAI e respetivas PC, foi atribuída uma função, desde a montagem dos campos para as diversas modalidades, arbitragem dos jogos, sistema de som, distribuição de lanches a cada equipa ou auxílio na distribuição dos prémios e medalhas.

Nestas finais contámos com a participação de 135 alunos. Em todas as modalidades todas as equipas e todos os atletas receberam uma medalha consoante o lugar alcançado, 1º, 2º ou 3º lugar, entregues pelo Diretor. Os alunos que contribuíram para o sucesso destas finais e que se mostraram disponíveis para nos ajudar a realizar todos os torneios ao longo do ano letivo, viram também o seu esforço e empenho reconhecidos com a entrega de diversas lembranças pelo Diretor. Estes alunos foram sem dúvida a nossa maior valia para a realização desta II Edição da ZarcoCup, tínhamos uma relação tão próxima que por vezes até sentia que nós, NE, éramos “mais uns amigos”, porque sempre que precisávamos deles para nos ajudar disponibilizavam-se logo.

Este projeto não foi fácil, mas também não baixámos os braços! Dedicámos-lhe muito tempo para cumprir com os objetivos propostos, e penso que conseguimos. A cada torneio selecionámos todos os fatores que deveríamos mudar ou melhorar, de modo a que os próximos corresse como nós queríamos. No entanto existiam fatores que não conseguíamos controlar, como o caso da falta de comparência das equipas nos dias dos torneios. Isto levava a que reajustássemos o calendário de jogos no momento. Contudo, soubemos dar resposta a estas situações e dar o nosso melhor em cada torneio.

Deste projeto realço a capacidade que o desporto tem de mobilizar e juntar pessoas, desde os alunos que participaram, os que não participaram mas assistiram e apoiaram os amigos, os que não gostavam de desporto mas que torciam pela sua turma, os professores que não eram de EF mas se juntaram à sua turma e fizeram de treinador (aconteceu nas finais) aos professores que não gostavam de barulho e ajuntamentos, mas que iam lá “deitar um olhinho”. Para mim, este projeto foi isto, não foi algo meu, do NE, ou da PC foi sobretudo de toda a comunidade escolar que tão bem soube acolher este projeto cheio de atividade física e desportiva.

5.1.3 Torneios Concelhios

Numa das primeiras reuniões de GEF ficou definido quem e que modalidade é que cada professor estagiário iria acompanhar para a participação nos torneios concelhios. Desde cedo mostrei vontade em participar no Futsal, uma vez que era mais “a minha área”. No entanto, com a impossibilidade de tal, escolhi o Badminton. Também os meus colegas estagiários passaram por esta escolha, ficando definido que a Sara ficaria no Atletismo e o Tiago no Voleibol.

Os Torneios Concelhios, que se realizaram na Bateria, consistiram numa primeira fase na criação de uma equipa para cada modalidade e consequente competição com outras escolas.

Aproximando-se a altura dos Torneios a PC referiu que o seu NE participaria todo no Atletismo. Sendo a Sara praticante da modalidade esta teve um papel muito mais ativo do que eu e o Tiago, colaborando juntamente com a PC na seleção dos alunos para a equipa da escola.

“A Sara, sendo da modalidade, foi a que esteve mais a par dos Torneios Concelhios de Atletismo porque foi responsável pela escolha dos alunos para formarem a equipa de atletismo, bem como na organização e feedbacks aos alunos ao longo das provas. Eu e o Tiago apesar de não termos uma tarefa em específico estávamos disponíveis para ajudar os alunos ao longo das provas, bem como, a cronometrar, tirar fotografias e filmar.”

(Excerto Reflexão semanal de Andebol, 19 de abril de 2018)

Antes dos torneios a Sara realizou um treino com todos os atletas, tomando consciência das diferentes disciplinas em prova.

“A Zarco fez-se acompanhar por um conjunto de alunos aptos para realizar as provas do lançamento do peso, salto em altura, salto em comprimento, 1500 metros, 60 metros e estafetas.”

(Excerto Reflexão semanal de Andebol, 19 de abril de 2018)

Apesar de não ter tido um papel muito ativo, achei muito engraçado o facto de os professores das várias escolas conhecerem-se uns aos outros, o que me levou a imaginar como poderá ser o meu futuro daqui a uns anos.

O Atletismo nunca foi a modalidade que mais alegrias me despertou, contudo, a minha participação permitiu-me observar e aprender com quem era mais experiente do que eu. Como a minha próxima UD a trabalhar era o Atletismo aproveitei este dia para absorver o máximo de conhecimento e dicas.

No final das provas foram anunciados os resultados das diversas provas e respetivos vencedores, procedendo-se à entrega dos prémios. No total a ESJGZ arrecadou 5 medalhas de ouro e duas de bronze. No geral a Zarco alcançou o 2º lugar no feminino e o 3º lugar no masculino.

Da reflexão da atividade destaco o enorme desempenho dos nossos alunos e a tremenda capacidade de cooperação entre os diversos professores de EF das várias escolas que, apesar de não trabalharem juntos no seu dia-a-dia, fizeram com que as provas se desenrolassem a um ritmo constante e sem percalços.

5.1.4 Parque Aquático de Amarante

A última atividade proposta pelo GEF foi a ida ao Parque Aquático de Amarante. Esta realizou-se a uma semana do fim do ano letivo, como uma espécie de desanuviar depois de um ano de trabalho intenso. Apesar do GEF ter organizado a atividade, foram vários os professores de outras disciplinas a participarem na mesma.

Os alunos foram bastante receptivos na participação desta atividade, contudo na minha turma apenas nove alunos foram ao Parque Aquático, uma vez que no dia seguinte teriam teste de Geometria.

Neste dia as condições climáticas não foram as melhores, porque choveu e obrigou-nos a vir embora um pouco mais cedo do que estava planeado, contudo não impediu que alunos e professores se divertissem.

Esta foi a atividade mais informal de todas, porque a relação alunos-professora esteve muito mais próxima e muito mais vincada, criando-se um ambiente de boa disposição e sorrisos constantes. Os meus alunos procuraram-me várias vezes para ir andar com eles nos escorregas, e eu claro que fui!

Os alunos puderam andar livremente pelo parque sem as constantes preocupações dos professores, sendo eles os responsáveis pela gestão do seu tempo.

Enquanto os alunos se divertiam, eu e os restantes professores reunimo-nos no bar do parque e, tal como já tinha sido combinado, fizemos um almoço partilhado, onde cada professor estava responsável por levar uma coisa. Este momento foi muito divertido e, mais uma vez, permitiu-me conviver com outros professores da escola que eu ainda nem conhecia.

Apesar de ter sido um dia muito cansativo, esta atividade foi muito divertida e permitiu-me socializar com os meus alunos, com os alunos dos meus colegas estagiários, que apesar de tudo também conviveram muitas vezes comigo, com os estagiários do ISMAI e com os restantes professores.

5.2 Direção de Turma

“O director de turma (...) é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

(artigo 5º do Decreto-lei nº30/2002, 20 de dezembro)

5.2.1 A ponte entre a escola e os encarregados de educação

A disciplina de Gestão e Cultura Organizacional da Escola, do segundo semestre do primeiro ano de Mestrado, ganhou o seu verdadeiro sentido quando no EP tive contacto com o papel do Diretor de Turma.

A PC, como Diretora de Turma de uma turma do 12º ano, todas as sextas-feiras, ao fim da manhã, tratava de alguns assuntos relacionados com a mesma. Esta sempre nos falou da importância de acompanharmos de perto o trabalho deste órgão da escola para que percebêssemos qual a sua função pedagógica na escola.

O primeiro contacto que eu e os meus colegas estagiários tivemos com a Direção de Turma foi através das habituais reuniões de Diretores de Turma e reuniões de Conselhos de Turma, no entanto o acompanhamento feito de mais de perto com a DT só aconteceu pelo 2º período.

Das reuniões em que estive presente e do trabalho que vi e ajudei a PC a desenvolver em algumas sextas-feiras, pude comprovar que as funções desempenhadas são complexas e variadas e, como tal, exigem um trabalho contínuo. Dos trabalhos a cargo do DT, como o registo de faltas, justificações, preparar e coordenar reuniões, este deve ainda ser capaz de se relacionar e conhecer os seus alunos, os seus problemas e procurar manter uma relação próxima com os seus encarregados de educação.

“(...) o Diretor da Escola, José Ramos, interveio na reunião e falou sobretudo acerca da importância do papel do Diretor de Turma na escola. Afirmou mesmo que o Diretor de Turma seria o cargo mais importante, uma vez que este representa o elo mais forte de ligação entre a escola e a comunidade familiar. Assim, o Diretor de Turma é o responsável por transmitir aos Encarregados de Educação as dinâmicas, intervenções e projetos que a escola tem.”

(Reflexão Reunião DT, 14 de março de 2018)

Do excerto apresentado, percebesse bem que o DT assume uma grande responsabilidade em todo o processo educativo e se destaca como um elemento fundamental na escola por ser um mediador entre a escola e a família.

Das várias vezes em que trabalhei em conjunto com a DT realizámos diversos tipos de tarefas desde a revisão das faltas dos alunos, anexámos

justificações de faltas, preparámos e convocámos todos os professores da turma para as reuniões de Conselhos de Turma e lançámos as notas de cada UD e de cada período.

Ao longo do EP fui percebendo que o DT deve ter uma boa capacidade de comunicação para com os seus alunos, os seus colegas e com os encarregados de educação. Por vezes o DT tem acesso a informações mais sensíveis dos alunos e EE às quais deve saber dar resposta e saber ajudar da melhor maneira possível. Quanto aos seus colegas, o DT deve ter a capacidade de liderança e democracia para gerir certos conflitos ou incongruências ao longo das reuniões. Relativamente aos EE o DT deve procurar ser alguém disponível, preocupado e que promova a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Para concluir, o DT deve ser um gestor pedagógico fundamental, seja pela necessidade de saber orientar cada aluno, saber gerir conflitos, saber fazer a ponte entre a escola-EE e saber liderar uma equipa pedagógica (Conselho de Turma).

Do que pude reparar ao longo do EP, todas estas definições enquadraram na perfeição no papel desempenhado pela PC, que também era DT. Para justificar o sucesso deste órgão pedagógico na ESJGZ realço o reconhecimento e valorização que Diretor da escola tece aos elementos que executam este papel.

“Nesta reunião tivemos ainda a presença do Diretor da Escola, José Ramos, que veio dar umas palavrinhas referentes às Reuniões de Conselho de Turma. Antes de mais, afirmou mais uma vez, que o Diretor de Turma é o elemento mais importante da escola, pela ligação que têm à escola, ao aluno e à família do aluno e que, por isto, consegue criar um elo bastante forte entre a escola e a família”

(Reflexão Reunião DT, 23 de maio, 2018)

6. ESTUDO: Percepção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física

6. ESTUDO: Percepção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física

6.1 Resumo

Ao longo deste ano letivo, na maioria das nossas aulas de Educação Física, o Treino Funcional teve um papel preponderante. Na tentativa de apresentar aos alunos outras formas de promover a atividade física/exercício físico e ao mesmo tempo trabalhar a sua condição física, o Treino Funcional foi fundamental para que os alunos percebessem que este tipo de trabalho pode realmente “dar frutos” no presente e no futuro, quando trabalhado de modo contínuo e organizado. Assim, este estudo focou-se na “Percepção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física”. **Objetivo:** averiguar os conhecimentos, opiniões e sentimentos que os alunos absorveram aquando da prática do Treino Funcional nas aulas de Educação Física. **Metodologia:** questionário qualitativo, aplicado a 64 alunos com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. **Resultados:** Dos 64 alunos que responderam ao inquérito 40% afirma que o Treino Funcional tem de facto um contributo para a sua saúde física e psicológica no presente e para o futuro. Já para 33% dos alunos o Treino Funcional apesar de ser exigente e cansativo incentivou-os a superarem os seus limites e lutarem contra o cansaço. Tendo em conta estes fatores 31% apoia a integração deste tipo de treino nas aulas de Educação Física, de modo a quebrar a rotina de ensinar sempre as mesmas modalidades. **Conclusões:** comparando as respostas dadas ao questionário com o desempenho dos alunos ao longo das aulas, concluo que na teoria os alunos reconhecem o contributo do Treino Funcional nas aulas de Educação Física e aceitam a sua inclusão para trabalhar a condição física. Reconhecem ainda a sua relevância para a sua saúde futura e apontam para a necessidade de não se focar apenas e só nas modalidades habituais. Contudo, na prática apesar de a grande maioria referir que o Treino Funcional lhes causava algumas dores musculares e as consideravam “dores boas”, porque se esforçaram, nem sempre a predisposição motora dos alunos para a prática foi de encontro à teoria apresentada pela grande maioria.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, TREINO FUNCIONAL, CONDIÇÃO FÍSICA, ALUNOS

6.2 Introdução

O presente estudo surgiu com o intuito de perceber a utilidade TF nas aulas de EF na opinião dos alunos. Uma vez que o TF foi repetidamente utilizado na grande maioria das aulas, senti a necessidade de perceber a perspectiva dos alunos, qual a sua opinião acerca do TF nas aulas de EF.

Para alguns autores (e.g. Garganta...) o TF apresenta-se como um estilo de treino que não é apenas utilizado nos ginásios e que talvez seja bastante viável utilizá-lo nas escolas. Em 1953, Godoy (1994), denominou o TF como “treino em circuito”, que se apresentava como um treino intervalado, composto por um conjunto de exercícios que podem incluir o trabalho de força, resistência, velocidade, entre outras. Como afirmam Garganta e Santos (2015) “O Treino Funcional (TF) é uma realidade antiga, que apresenta, hoje em dia, novos contornos e infundáveis de expansão. Pode ser utilizado em praticamente todos os contextos do Exercício físico, isto é, na Escola, no Clube desportivo e no Ginásio de *fitness*. Os mesmos autores definem o TF como “(...) um conjunto de exercícios que promovam a condição física com base em “padrões de movimento” que sirvam de suporte para a realização de um conjunto alargado de tarefas do dia-a-dia ou técnicas desportivas.” D’Elia e D’Elia (2005, citado por Garganta & Santos 2015, p. 152) clarifica que o TF aproveita-se dos padrões de movimentos primários do ser humano como puxar, empurrar, agachar, levantar, rodar, etc, para a realização de exercícios que recorram à utilização de movimentos mais complexos e que recrutam várias articulações ao mesmo tempo. As mesmas autoras defendiam ainda que o TF permitia o desenvolvimento da consciência corporal e postural que se assumiam como fulcrais para a qualidade do movimento.

As definições de TF não ficam por aqui, por exemplo, Boyle (2004) acrescenta ainda que o TF pode ter uma função terapêutica ou de reabilitação, uma vez que pode ser utilizado na recuperação e prevenção de certas lesões.

É importante referir que o trabalho realizado nas máquinas de um ginásio, chamado de treino convencional, não pode ser comparado ao trabalho desenvolvido no TF. As máquinas do ginásio normalmente isolam o músculo a ser trabalhado, enquanto que o TF se foca no movimento, traduzido em padrões e pilares do movimento (Garganta & Santos 2015, p 140). Isto é, exige um

conjunto alargado de grupos musculares e apresenta exigências coordenativas. Para Garganta & Santos (2015) a Escola é o local ideal para a divulgação do TF.

A disciplina de EF deve atender à tarefa de apresentar e promover aos alunos um conhecimento mais abrangente do que as simples modalidades repetidamente abordadas, como os desportos coletivos e individuais. A este facto junta-se ainda o curto tempo disponível semanalmente, para se tratar de questões mais relacionadas com a condição física e promoção de hábitos de vida ativos e saudáveis na vida dos nossos alunos. A condição física parece ser algo negligenciada pela maioria dos professores de EF, mesmo pela ideia de que o tempo letivo da disciplina é escasso para se cumprir com os programas e que não se deve dispensá-lo a trabalhar uma matéria que, provavelmente nem terá resultados. Mas, longe fica a ideia de transformar os alunos em atletas profissionais!

Vivemos numa sociedade onde imperam as grandes tecnologias deixando para segundo plano a saúde física e mental e torna-se emergente sensibilizar e motivar os nossos alunos para que ocupem o seu dia também com a atividade física e desportiva, com vista a melhorar a sua condição física. Tal como salientam os programas de EF um dos seus grandes objetivos é que os alunos sejam capazes de “conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar. (...) (Programa Nacional de Educação Física no Ensino Secundário, p 14).

Importa aqui definir o conceito de aptidão física/condição física, pelo que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (s/d), esta define-se como a capacidade de realizar um trabalho muscular de forma satisfatória, considerando-se apto um indivíduo que obtenha um bom rendimento nas tarefas motoras que englobem um conjunto de capacidades motoras. De acordo com Batista et al. (2013, p 36) estas capacidades motoras dividem-se em dois grupos: as capacidades coordenativas e as capacidades condicionais.

Com o intuito de formar jovens mais conscientes e autónomos na busca de um estilo de vida mais ativo e saudável, foquei-me no TF como centro deste estudo. Apoiando-me em Garganta e Santos (2015) acredito que “A Escola, deve ser o ponto de partida para a alteração de comportamentos. (...) Por isso, o TF,

como estratégia de mudança, tendo em conta que é uma atividade acessível a qualquer aluno e fácil de implementar, pode ser uma “luz no fundo do túnel”.

Através do TF podemos apresentar aos alunos outras formas de trabalhar as capacidades motoras, de modo a promover o desenvolvimento holístico do movimento humano e acabar de vez com a ideia de que o TF é igual ao realizado nas salas de musculação dos ginásios.

Ao longo das aulas o TF foi de facto posto em prática em circuito com a estruturação de diversas estações. Das várias vantagens do TF saliento a possibilidade de se adaptar os exercícios à realidade do nosso público-alvo, recursos espaciais e materiais disponíveis; utilização de diversas cargas e intensidades em cada estação, alternando sempre uma elevada carga ou intensidade com uma mais leve; solicitar diferentes grupos musculares num circuito, atendendo à alternância do grupo muscular a ser trabalhado de estação para estação e, por fim, possibilitar o trabalho simultâneo com um grupo elevado de alunos de acordo com o número de estações existentes. Não existem desculpas para não utilizar o TF nas escolas, na medida em que pode ser aplicado em qualquer local, pode ser adaptado a cada aluno, não exige a utilização de materiais específicos e ajuda na melhoria da condição física dos seus intervenientes.

6.3 Objetivos

Objetivo geral:

Analisar as perceções dos alunos relativas aos conhecimentos, opiniões e sentimentos sobre uma prática intencional e regular do Treino Funcional nas aulas de Educação Física.

Objetivos específicos:

- Averiguar junto dos alunos a contribuição do TF na saúde do adolescente e futuro adulto;
- Averiguar junto dos alunos a sua reação às aulas de TF a que foram submetidos;
- Averiguar a importância dada pelos alunos à integração do TF nas aulas de EF.

6.4 Metodologia

6.4.1 Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 64 adolescentes, do 10^o ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos.

A amostra escolhida para participar neste estudo corresponde às turmas sujeitas a um programa de TF de uma Escola Secundária do distrito do Porto.

6.4.2 Procedimentos da recolha de dados

Para a recolha dos dados foi aplicado um questionário com perguntas de resposta aberta, desenvolvido com o intuito de encontrar as perguntas mais adequadas para o levantamento das informações pretendidas. Para a validação do mesmo um aluno respondeu ao questionário. Na penúltima semana de aulas os alunos foram submetidos ao preenchimento do mesmo (Anexo 9). Para a sua aplicação foi utilizada uma aula de 50 minutos, para que os alunos tivessem tempo para pensar e refletir bem sobre os temas propostos.

6.4.3 Procedimentos Estatísticos

Os dados recolhidos do foro qualitativo foram organizados à posteriori. Recorrendo à utilização do programa *Microsoft Office Excel 2016* foram registadas o número de respostas que abordavam um mesmo tema e depois calculadas as respetivas percentagens.

6.5 Programa de Treino

A aplicação do programa de treino em circuito funcional esteve em vigor ao longo do 2^o e 3^o período, respeitando as respetivas interrupções escolares como o Natal, Carnaval, Páscoa, perfazendo um total de 27 treinos em cinco meses.

Os variados circuitos de TF foram feitos com base nas referências do Professor Rui Garganta, responsável pela UC de TF. Uma das regras básicas para a construção de circuitos de TF era “alternar cadeias cinéticas (membros superiores, membros inferiores, tronco) e equilibrar o número de exercícios por cada uma delas” (Garganta e Santos, 2005, p. 153). Isto é, se um primeiro

exercício era direcionado para os MS, o seguinte poderia ser os MI e depois para o tronco, por exemplo.

O circuito de TF foi aplicado duas vezes por semana, nas aulas de 50 e 100 minutos, durante 20-25 minutos no início ou final das mesmas. Os espaços destinados à concretização dos circuitos e a modalidade a ser trabalhada foram preponderantes na escolha dos exercícios e seleção dos materiais a utilizar. No plano anual é possível verificar na coluna final, intitulada de “aptidão física” as principais capacidades condicionais e/ou coordenativas a serem trabalhadas de acordo com a modalidade desportiva a ser abordada. Também o número de estações em cada circuito foi alternando dependendo do tipo de Modelo de Instrução a ser utilizado, por exemplo, nas modalidades em que utilizei o MED optei por distribuir cada equipa por uma estação e colocar o treinador como responsável pelo cumprimento e empenho das tarefas. No total utilizei até 5 estações sendo que uma ficava sem ninguém. Já nas modalidades em que utilizei o MID optei por utilizar 8 estações e dividir os alunos aleatoriamente para cada uma delas, procurando que ficassem o mesmo número de alunos em cada uma, mas nem sempre foi possível porque o número de alunos da turma era ímpar (19).

O tempo de realização de cada exercício foi de 30” de execução e 15” de repouso, com deslocamento para a estação seguinte. Os alunos deram no total 3 a 4 voltas ao circuito, cumprindo 45” de descanso entre cada volta, contudo por vezes este tempo era prolongado para 1’-1’30”.

Como já referi a escolha dos materiais foi feita sob diversas preocupações, sendo uma delas o espaço onde o circuito ia ser realizado. Na grande maioria das vezes o circuito foi posto em prática no campo exterior coberto, E1 ou E2, pelo que dada as características do piso não era viável realizar exercícios que levassem ao uso de bolas medicinais, bolas de pilates, roller, corda de crossfit ou bosus, sobre pena de serem danificados.

Contudo os exercícios escolhidos foram alternando entre exercícios com materiais mais práticos de utilizar ao ar livre como cadeiras, halteres, tapetes, cordas de saltar, kettlebells ou escada de agilidade e exercícios que não exigiam qualquer tipo de materiais, contando apenas com o peso do corpo. Outra preocupação foi escolher os exercícios que melhor davam resposta à exercitação e desenvolvimento das diferentes capacidades que são essenciais

desenvolver nesta faixa etária como a força, resistência, coordenação, diferenciação cinestésica e velocidade.

Apoiando-me em Romão e Pais (2006) é improvável isolar o desenvolvimento de uma das capacidades motoras sem que as restantes sejam influenciadas, pelo que os exercícios terão sempre efeitos nas restantes e que, um maior desenvolvimento de uma delas só será possível se as outras acompanharem também esta evolução.

Importa assim que o desenvolvimento das diversas capacidades seja feito de modo harmonioso e que o planeamento do treino seja organizado e não repetitivo. Isto é, os variados circuitos de TF foram feitos com base nas referências do Professor Rui Garganta, responsável pela UD de TF.

Uma das regras básicas para a construção de circuitos de TF era “alternar cadeias cinéticas (membros superiores, membros inferiores, tronco) e equilibrar o número de exercícios por cada uma delas” (Garganta e Santos, 2005, p. 153).

Isto é, se um primeiro exercício era direcionado para os MS, o seguinte poderia ser os MI e depois para o tronco, por exemplo. Outras regras básicas mencionadas para a construção de circuitos de TF foram a correção da técnica de execução, de modo, a que os alunos ganhem consciência da sua postura corporal em movimentos mais complexos e por fim, alternância da intensidade dos exercícios, ou seja, a um exercício de muita intensidade deve seguir-se outro de intensidade inferior.

De acordo com a modalidade que estava a lecionar e das capacidades motoras a desenvolver foi isto que procurei fazer aquando da elaboração dos meus planos de TF. Nos planos (Anexo VIII) estavam bem explícitos o tempo de execução, tempo de recuperação, número de voltas e tempo de pausa entre cada uma delas, tempo total do exercício e distribuição e organização dos alunos pelas diversas estações. Os exercícios apareciam por ordem de execução, sendo que primeiro apresentava o nome do exercício, seguia-se uma imagem ilustrativa do que se pretendia, depois descrevia algumas componentes críticas para a correta execução e sucesso do exercício e por fim, quais os pilares de movimento envolvidos nesse mesmo exercício. No exercício seguinte procurei trabalhar um outro grupo muscular, ou seja, se no anterior trabalhei MS no seguinte optava por MI, de modo a dosear os esforços e não fatigar sempre o mesmo grupo muscular. No entanto, havia exercícios que muito provavelmente

recrutavam grupos musculares que já tenham sido recrutados anteriormente, como por exemplo os *burpees* que exige um grupo alargado de grupos musculares, exigências coordenativas e trabalha diversos padrões de movimento. Todavia, como já referi anteriormente, é improvável isolar o desenvolvimento de uma capacidade motora apenas.

A apresentação do circuito aos alunos foi feita através da instrução e exemplificação, com ou sem a ajuda de um aluno, de todos os exercícios do circuito bem como a execução da passagem para o exercício seguinte. A rotação foi sempre feita no sentido dos ponteiros do relógio até que todos os alunos realizassem uma volta completa, ou seja, passassem por todos os exercícios.

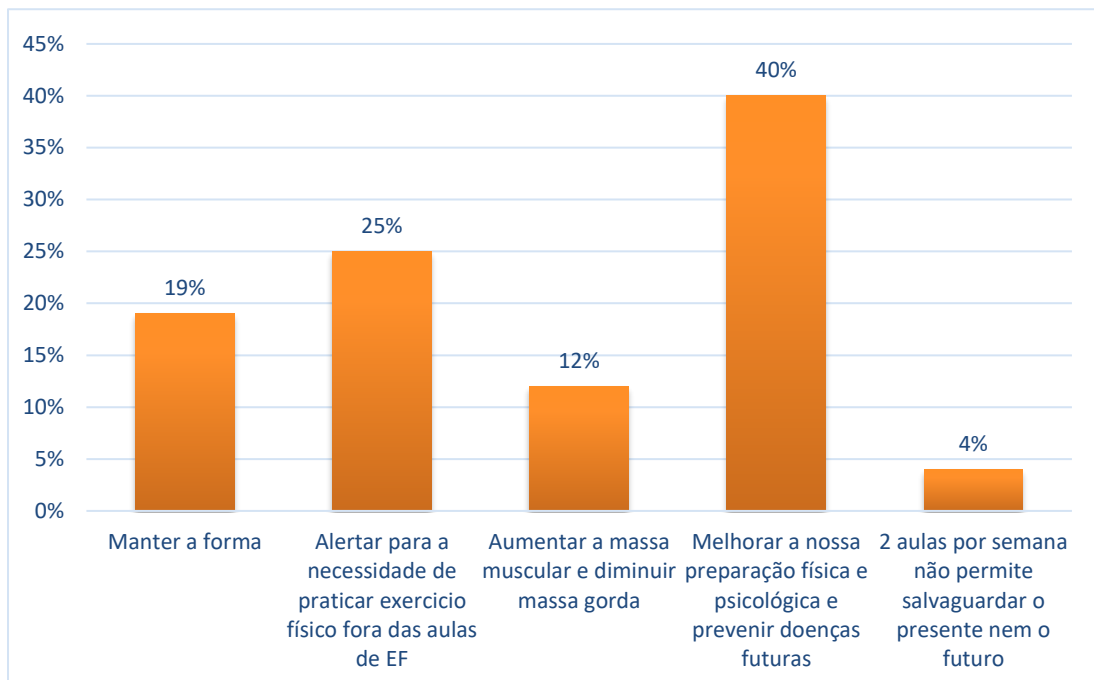
6.6 Apresentação e análise dos dados

De acordo com Miles e Huberman (1984, citado por Lessard-Hébert et al. 2005, p. 107) a análise dos dados na investigação qualitativa apoia-se em três passos: redução dos dados, apresentação e interpretação das conclusões. A redução dos dados é apresentada por estes como um processo de seleção, simplificação e transformação do material recolhido.

Dos 64 alunos que responderam ao questionário foi notória a disparidade de ideias e opiniões dos mesmos acerca do TF nas aulas de EF. Para tal e segundo Miles e Huberman (1984, citado por Lessard-Hébert et al. 2005, p. 109), esta redução foi feita através de um resumo das respostas. Assim sendo, as descrições apresentadas nos gráficos resultaram dos temas que mais se evidenciaram nessas respostas.

Contudo os mesmos autores não impossibilitam que esta redução dos dados seja feita de modo quantitativo. Assim, após levantamento dos temas mais evidenciados procedi ao levantamento do número de alunos que respondeu com base nesse tema, e depois converti em percentagem.

Gráfico 1 – Percepção dos alunos sobre a relação entre o Treino Funcional e a saúde



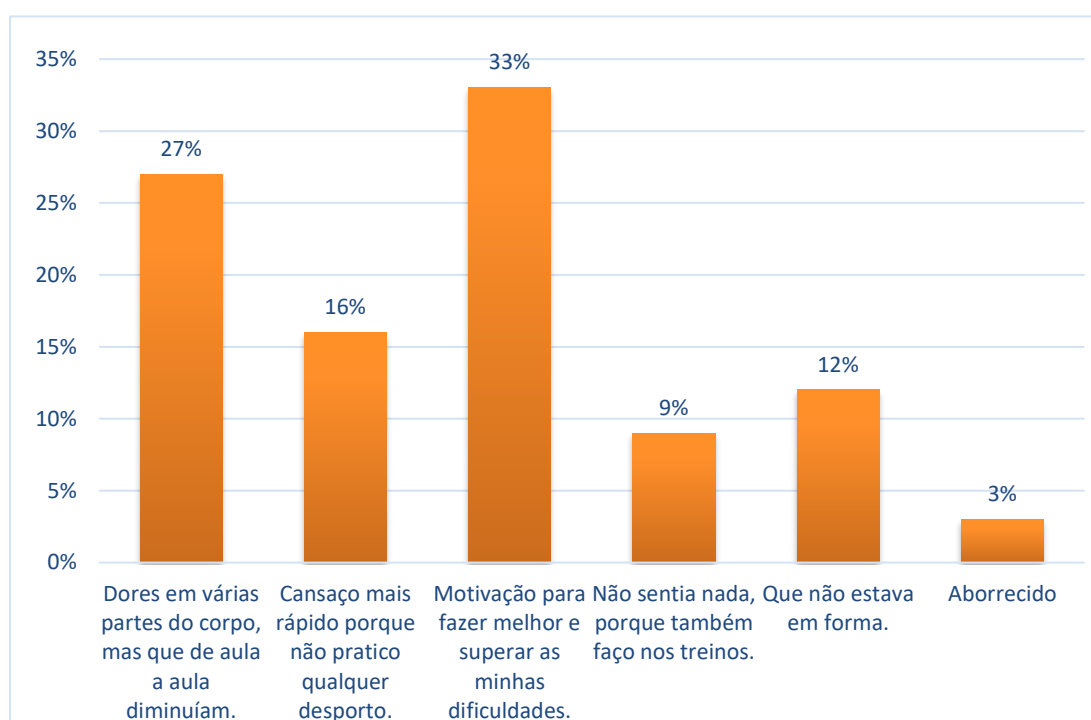
Pretendeu-se averiguar qual a contribuição que os alunos atribuíam ao TF na sua saúde atualmente e para o futuro. Dos temas que mais se evidenciaram, 40% dos alunos reconhece que estas aulas ajudam a melhorar a preparação física e psicológica e a prevenir doenças futuras. Das respostas obtidas muitos referiram que o TF nas aulas ajuda a “trabalhar várias partes do corpo”, “fortalecer os músculos” e que “se se mantiver a prática regular ajudará, por exemplo quando for mais velha, a manter uma postura correta e não ficar com os movimentos perros”. Muitos mencionaram ainda que o TF, por ser “algo exigente ajudará a reduzir as chances de possuir doenças cardiovasculares e obesidade”. Relativamente à melhoria da preparação psicológica muitos revelaram que se o TF for usado de forma contínua pode ajudar “uma pessoa que não se sinta bem no seu corpo a trabalhá-lo e melhor assim a sua autoestima e autoconfiança”.

Alertar para a necessidade de ser mais ativo fora do contexto aula foi outro tema mencionado por 25% dos alunos. Das diversas respostas obtidas acerca deste tema muitos alunos afirmaram que o TF durante as aulas permitiu “incentivar os que não fazem exercício físico sem ser nas aulas” a “preocuparem-se mais com a sua condição física à medida que vão crescendo” e a procuraram uma “prática regular de exercício físico”. Sem acrescentar grandes explicações

19% dos alunos reconheceram importância ao TF “para manter a forma”, numa tentativa de “não negligenciar o tratamento do corpo”. Já 12% aprofundou mais a importância do TF para “aumentar a massa muscular e diminuir a massa gorda”, no entanto associam a esta “uma alimentação saudável e equilibrada para se obter resultados”.

Para 4% dos alunos as duas aulas semanais de TF “não beneficiam notoriamente a saúde dos alunos no presente e no futuro” aconselhando um “aumento da carga horária para se manifestarem resultados”.

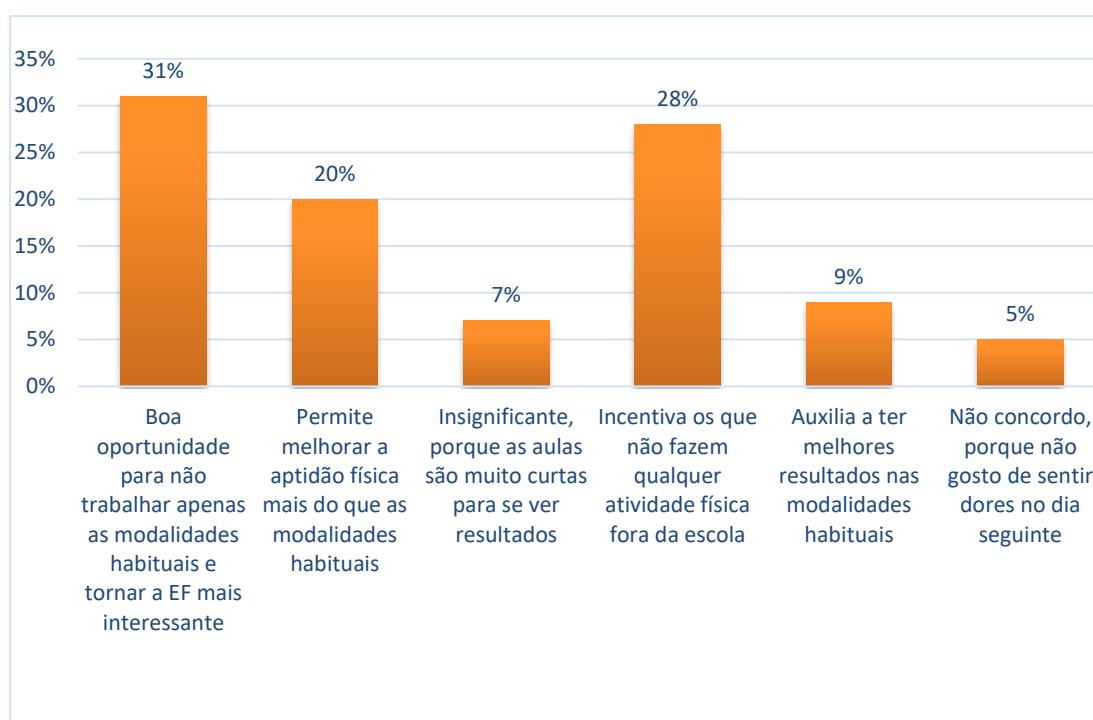
Gráfico 2 – Percepção dos alunos sobre os sentimentos durante o TF



Relativamente à questão que procurava analisar os sentimentos dos alunos aquando da realização dos exercícios propostos no circuito funcional, 33% dos alunos responderam que se sentiam motivados para fazer mais e melhor e que lutavam por superar as dificuldades sentidas. Alguns revelaram que “alguns exercícios eram muito exigentes”, “desafiadores” e que “apesar de me apetecer desistir esforçava-me para fazer mais”. Outros responderam que se sentiam contentes “por ultrapassar certos obstáculos, que não achasse que fosse possível e porque era o único momento onde fazia exercício físico”.

Recorrendo ao que os alunos sentiam fisicamente ao longo do circuito a grande maioria revelou que sentia os “músculos a pedir socorro”, mas que com o passar das aulas perdiam significado. Apesar de a dor estar quase sempre presente em todas as respostas, muitos revelaram que “no início custou um pouco entrar no ritmo”, porque alguns eram “muito exigentes e cansativos” o que provocava “dores nos dias seguintes”, mas que “com a repetição de aula a aula os exercícios tornaram-se mais fáceis e menos dolorosos”. Muitos definiram esta dor como uma “dor boa” ou “dor agradável” porque era sinónimo de “vários grupos musculares estarem a trabalhar em simultâneo”. Outra influência do TF, em paralelo com a dor, foi o cansaço. Uma minoria afirmou que apesar de se esforçarem para não interromper o trabalho motor não conseguiam “fazer o resto da aula a 100%”. Um dos inquiridos respondeu que “o sentimento de cansaço dependia muito do esforço que fazia ao longo do circuito”, no entanto muitos admitiram que se sentiam mais rapidamente cansados, porque eram sedentários. Apesar de todas as aulas realizarem um circuito de TF alguns alunos sentiam “cansaço precoce” porque não estavam “habitados a fazer exercício físico”. Destes 16%, 12% admitiram que não se sentiam em forma, porque “não conseguia completar o circuito e por vezes não realizava um exercício ou outro”. Ao contrário destes 12% que não se sentiam em forma, 9% não sentiam dores ou cansaço durante e após o circuito de TF, porque faziam o “mesmo tipo circuito no treino de futebol” e que “estavam habituados ao exercício físico regular”. Uma minoria (3%) confessou que achou o circuito “aborrecido”, porque “os exercícios eram repetitivos e o circuito de TF era feito em todas as aulas”.

Gráfico 3 – Percepção dos alunos sobre a importância do TF nas aulas de EF



Na última questão do questionário pretendia averiguar a importância dada pelos alunos à integração do TF nas aulas de EF.

Dos dados recolhidos, 31% dos alunos defendeu que a integração do TF nas aulas de EF seria uma boa oportunidade para “não se trabalhar apenas as modalidades ditas habituais” e dar asas a “outros tipos de treino que tornem a EF mais desafiante e interessante”. Logo de seguida surgem 28% que defendem a integração do TF como forma de “incentivo para os que não praticam qualquer exercício físico fora da escola”, sendo este tipo de treino “mais interessante do que o futebol, por exemplo, e que gostava de continuar a praticar”. Outros (20%) reconhecem ao TF capacidades para melhorar a aptidão física, mais do que as “modalidades ditas habituais”. O TF é “mais eficaz para colocar vários músculos a trabalhar” e permite “desenvolver mais especificamente outras capacidades como a resistência e a força”. Contrariamente a estes, 9% referem que o TF auxilia a obter melhores resultados nas modalidades trabalhadas ao longo das aulas, porque “este tipo de trabalho é essencial para qualquer atleta, não basta saber fazer a prática”.

Contudo 7% dos alunos indicam que esta inclusão é insignificante nas aulas de EF, porque “a baixa carga horária semanal de EF” e “a falta de vigilância

de outros fatores como a alimentação e a prática regular” não permitem “ver resultados com apenas 25 minutos de prática por aula”.

Houve ainda uma minoria de 5% que não concorda com a sua integração porque “não gosto de sentir dores no dia seguinte”.

6.7 Discussão dos Resultados

Verificou-se que a maioria dos alunos tem uma ideia muito positiva do TF, do trabalho desenvolvido ao longo das aulas e da sua inclusão nas aulas de EF.

Contudo, a ideia de que o TF tem uma relação direta para a diminuição dos riscos de desenvolver DCV ou obesidade não se encontra comprovada. O que se pode afirmar é que de facto a diminuição da AF pode traduzir-se em consequências nefastas para a saúde, nomeadamente ao aparecimento das doenças que refletem a realidade dos tempos modernos (Sallis e Owen, 1999).

Assim, grande parte dos problemas de saúde que incluem DCV e a obesidade estão associados a hábitos de vida sedentários (Prochaska et al., 2002; Patrick et al., 2004). A AF não se mostra apenas importante para contrariar os efeitos do sedentarismo, mas também auxilia na promoção de uma boa qualidade de vida, nomeadamente a nível psicológico. Como refere Garganta e Santos (2015, p 128) o exercício físico auxilia “de uma forma natural, a gestão do stress”

Todavia os alunos estão conscientes do benefício da prática de AF e afirmam que as aulas de EF nem sempre são suficientes para se trabalhar estas questões, mas que de qualquer forma foram suficientes para “mudar comportamentos e mentalidades”. Desta forma, o TF não se torna apenas “uma das possíveis respostas ao problema do sedentarismo” como possui os “ingredientes suficientes para reverter” a desmotivação dos alunos para a AF (Garganta e Santos, 2015, p 127-128)

Foram muitos os alunos que referiram que ao longo das aulas foram sentindo mais motivação para superar as suas dificuldades ou obstáculos, porque entenderam que não era igual ao que “habitualmente se faz”. Os alunos referiram ainda que sentiam mais os “músculos a trabalhar” no circuito de TF do que nas modalidades normais que se ensinam e que preferem sentir “os músculos a doer” por serem utilizados “exercícios diferentes e mais

desafiadores”. De facto, um dos objetivos do TF é que se recorra à escolha de exercícios que envolva “um conjunto alargado de grupos musculares, com exigências coordenativas e trabalhe diferentes padrões de movimento” (Garganta e Santos, 2015, p 139).

Neste sentido é urgente ouvir as opiniões e se opte por conteúdos que são do real interesse dos alunos. Ao longo deste estudo foi notória a insatisfação perante as “modalidades habituais” e que a “EF carece de coisas mais interessantes”. Se o que se pretende é que os jovens sejam mais ativos e que “cuidem” mais de si para o presente e para o futuro, então torna-se inadiável ouvir os alunos. Como refere Garganta e Santos (2015) a disciplina de EF deve atender à tarefa de apresentar e promover aos alunos um conhecimento mais abrangente do que as simples modalidades repetidamente abordadas.

A escola, deve ser o ponto de partida para a alteração de comportamentos e a adesão dos alunos a esta “nova” atividade resultou como uma estratégia de mudança, o que pode ser “a luz no fundo do túnel”.

6.8 Conclusões

Este estudo centrou-se na análise das perceções dos alunos sobre o TF nas aulas de EF, nomeadamente sobre a relação TF vs saúde no presente e no futuro, os sentimentos que advêm da prática de TF e a inclusão deste tipo de trabalho.

Posso afirmar que a maioria dos alunos, relativamente ao TF vs saúde acredita que este traz vantagens e benefícios para uma melhoria da sua preparação física e psicológica e prevenção de certas doenças no futuro, como doenças cardiovasculares, obesidade e aspetos relacionados com o envelhecimento como a perda de certas capacidades funcionais. Apesar de uma minoria dos jovens achar que o tempo disponível para se trabalhar todas estas condições é insuficiente para salvaguardar a saúde no presente e no futuro, outros reconhecem que o seu trabalho na aula deve ser feito com o intuito de promover a prática de AF. A motivação tem um papel preponderante neste discurso uma vez que este tipo de trabalho apesar de ser apelido de “doloroso” e “exigente” cativou de tal forma os alunos que mudou a mentalidade daqueles que não praticavam qualquer tipo de exercício físico e se sentiam “abaixo de forma”.

Apesar da dificuldade deste tipo de treino a maioria foi perentória na necessidade urgente de se tornar a EF mais interessante. Muitos demonstram a sua insatisfação perante as modalidades coletivas e individuais repetidamente abordadas e pedem para que os conteúdos do programa sejam repensados em prol de uma adesão mais satisfatória à disciplina de EF.

Este pequeno estudo ajudou-me a compreender qual a importância dada ao TF realizado ao longo do ano letivo e o que realmente os motivou para a prática.

Assim, concluo que por vezes alguns desafios, por mais exigentes que sejam, são os que por vezes apaixonam mais as pessoas. Os alunos reconheceram as vantagens que o TF traz para a sua preparação física e prevenção da saúde, bem como mostraram a sua intenção de manter esta prática fora da escola e quiçá enquadrá-la no programa de modo a cobrir as necessidades e a motivação dos alunos.

6.9. Referências Bibliográficas

- Batista, P., Rêgo, L., e Azevedo, A. (2013). *Em movimento-Ensino Secundário (Vol. 1) 10º/11º/12º Anos de Escolaridade*. Porto: Edições ASA
- Boyle, M. (2004). *Functional Training for Sports*: Human Kinetics.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas “novas” perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios Renovados para a aprendizagem em Educação Física*: FADEUP Editora.
- Godoy, E. S. d. (1994). *Musculação – Fitness*. Rio de Janeiro: Sprint
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Patrick, K., G. J. Norman, K. J. Calfas, J. F. Sallis, M. F. Zabinski, J. Rupp, and J. Cella, 2004, Diet, physical activity, and sedentary behaviors as risk factors for overweight in adolescence: Arch. Pediatr Adolesc. Med., v. 158, no. 4, p. 385-390.

- Prochaska, J. J., J. F. Sallis, B. Griffith, and J. Douglas, 2002, Physical activity levels of Barbadian youth and comparison to a US sample Int.J.Beahav.Med., v.9, no. 4, p. 360-372.
- Romão, P., & Pais, S. (2006). *Educação Física-1ª Parte: educação física 10º/11º/12º anos*. Porto: Editora
- Sallis, J. F., and S. Owen, 1999, Sallis, J. F., and S. Owen Physical activity & behavioral medicine, Thousand Oaks.: London.
- Silva, A. (2016). *A condição Física na aula de Educação Física*. 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.

7. Considerações Finais

7. Considerações Finais

7.1 Fim ou Início?

Este RE retrata alguns dos passos trilhados por mim ao longo do meu EP. Como qualquer EP este cumpriu uma linha temporal com passado, presente e futuro, procurando dar a conhecer todas as experiências vividas ao longo do mesmo e que ainda serão vividas. Este caminho foi repleto de obstáculos, de altos e baixos com que tive de aprender a lidar e superar, mas sobretudo de momentos de enorme enriquecimento pessoal e profissional. Acredito ter descrito, e passado para o papel, tudo aquilo que foi mais gratificante para mim, contudo acredito também que há fragilidades pessoais, emoções, sentimentos e vivências que ficarão apenas para mim, na minha memória, porque não consigo encontrar palavras para as descrever.

Este é o último capítulo de todo o trabalho desenvolvido no EP e como tal, assombra-me uma nuvem de saudade ao relembrar certos momentos, contudo foram todos estes momentos que me tornaram alguém melhor e mais capaz para ser uma Professora de EF completa. Ser Professora foi, é, e sempre será o meu maior objetivo. O fim deste capítulo encerra apenas o meu percurso académico, onde aprendi todos os pressupostos para ser professora, mas o “ser Professora” faz parte do meu percurso profissional, e este, será para toda a vida. Todavia, o ser Professora não se resume a um papel que confirma a habilitação para tal, exige aprendizagens e formações contínuas. Falamos de formar adultos, adultos que serão o nosso futuro e como tal, absorverão aquilo que nós professores, melhor lhes soubermos transmitir e ensinar. Para facilitar este processo torna-se essencial que o Professor estabeleça uma relação próxima com os seus alunos e restantes elementos da comunidade escolar.

Inicialmente, a procura pela integração e capacidade de estabelecer uma relação próxima com os alunos e pessoal docente e não docente, acabou por se revelar crucial para o meu conforto e bem-estar. Depois, surgiu a necessidade de adequar os métodos de ensino e arranjar estratégias para criar uma rotina de ensino regular e coerente. Sendo os alunos o centro da minha ação, foram eles os responsáveis pela adoção de certas estratégias de ensino, de modo a potenciar as suas aprendizagens. E por fim, os resultados alcançados pelos

alunos permitiram-me avaliar as estratégias delineadas por mim. Estes passos permitiram-me sair da minha zona de conforto, desvendar e reconhecer as minhas fragilidades e trabalhar sobre elas, de modo a melhorar e enriquecer a minha prática pedagógica.

Esta prática foi realmente um vivenciar da realidade, que daqui a uns anos será a minha, e que me permitiu selecionar aquilo que devo e que não devo fazer. Foi um ano de aprendizagens, onde dos erros fiz conhecimentos e das falhas, melhorias. Para me auxiliarem nestes erros contei com a ajuda da minha PC, PO e dos meus colegas de NE. A PC, que sempre me acompanhou, supervisionou, apoiou e que sempre procurou ajudar-me a melhorar a minha prática pedagógica e a minha forma de pensar sobre alguns assuntos e que, em certos momentos, talvez se tenha incumbido de dizer algumas coisas, ou certamente, tenha utilizado palavras mais meigas para que o meu lado mais sensível não viesse ao de cima. A PO, que procurou manter-me sempre no melhor ritmo para a realização do RE, que foi célere a responder às minhas dúvidas e que, tal como, a PC sempre soube dar os melhores conselhos para melhorar a minha prática pedagógica. Os meus colegas de NE, que nos bons e maus momentos, sempre se mostraram disponíveis e sempre me deram *feedbacks* sobre o que eu deveria melhorar ou alterar na minha prática.

O ano de EP, não foi, de todo, um ano fácil. Foi um ano de muitas experiências, vivências, aprendizagens, mas também de muito trabalho, receios e algumas dificuldades. Contudo, terminei o EP de bagagem cheia.

Como já referi neste RE, o mundo da docência não é nenhum “mar de rosas”, mas também não tem de ser algo inatingível. Agora, ser-se um bom professor, não é tangível a muita gente. É algo que exige sacrifício, trabalho, formação contínua, mas acima de tudo, paixão!

Findo o EP, estou certa que os momentos vividos não se voltarão a repetir e, como tal, restam-me todas as lembranças e memórias deste ano. Daqui para a frente procurarei continuar a alimentar a minha paixão pela docência, procurando aperfeiçoar e melhorar algumas das minhas fragilidades, de modo a dar o melhor de mim.

8. Referências Bibliográficas

8. Referências Bibliográficas

- Aken, M. & Scholte, R. (ANO) Handbook of Adolescent Development. In S., Jackson & L., Goossens (Eds.), *Peer Relations in Adolescence* (cap.10). Psychology Press
- Alain (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, primera edición, 1932.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Barreiros, M & Sobral, F. (1980). *Fundamentos e Técnicas de Avaliação em EF*. Universidade Técnica de Lisboa (ISEF).
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In Batista, P.; Queirós, P. & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., Queirós, P. & Rolim, R. (2015). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Porto: Livros Horizonte
- Campos, J.F. (2012). *Contributo(s) para a otimização da aula de Educação Física*. 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.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. FMH
- Costa Poças, T. (2017). *Aprender a(o) Ensinar*. 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.

Dumith, S., Ramires, V., Souza, M., Moraes, D., Petry, F., Oliveira, E., Ramires, S. & Marques, A. (2010). Aptidão Física relacionada ao desempenho motor em escolares de sete e quinze anos. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, v.24, n.1, p.5-14, jan./mar. 2010.

Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.

Ferreira, C (2013). *O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 105-146): Porto: Editora FADEUP.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113

Graça, A., & Mesquita, I. (2011), Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do desporto* (pp. 131 – 163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Matos, Z., (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. Isabel Mesquita e Amândio Graça. *Pedagogia do Desporto*. FMH Edições.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011), Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do desporto* (pp. 39 – 68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.

- NÓVOA, A. Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação. *Correio da Educação*, n. 47, 16 de Fevereiro de 2004.
- Panizzi, C. (2002). A relação afetividade-aprendizagem no quotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. *ISEP: educação fundamental/13*.
- Postic, M. (1977). *Observation et Formation dos Enseignants* (4ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J.E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem, In A. Rosado & Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp 185). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Colaço, C. (Eds.). (2002). *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Schon, D. (1997) Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva Ribeiro, T.E. (2012). *A Gestão do Tempo de Aula – À Procura da Eficácia*. Porto: T. Silva Ribeiro. 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.
- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante Estagiário de Educação Física. Porto: Teresa Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, T., Batista, P. & Amândio, G (2014, p.138). *Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos*. In Batista, P.; Queirós, P. & Graça,

A. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Vickers, J. (1990). *Introductional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

9. Anexos

9. Anexos

Anexo I – Inquérito Individual

1. Aluno

Nome: _____

Idade: ____ Data de Nascimento: _____

Residência: _____

Escola que frequentaste no ano anterior: _____

Nota de EF do ano anterior: ____

2. Experiências Desportivas

a) Praticas algum desporto? Sim Não

Qual (ais)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Onde? (Clube)		
Há quanto tempo?		
És federado?		

b) Já praticaste algum desporto? Sim Não

Qual (ais)?	
Onde? (Clube)	
Durante quanto tempo?	
Federado?	

c) Se não praticas ou nunca praticaste qualquer tipo de atividade física ou desportiva, qual a razão?

d) Quem é o teu atleta de referência? _____

e) Já fizeste parte de algum núcleo do Desporto Escolar? Sim Não

Qual? _____

3. Saúde

Assinala com uma cruz (x) as tuas principais dificuldades e regista no espaço em branco as tuas alergias.

	Visuais	Auditivas	Motoras	Expressão escrita	Expressão oral	Outra(s) Qual(is)
Dificuldades						
Alergias						

a) Tens alguma doença crónica? Sim Não Qual? _____

b) De que modo interfere com a atividade prática de Educação Física?

4. Observações do aluno – informações que queiras partilhar.

5. Registo de observações do professor.

Anexo II – Plano Anual EBM

PLANO ANUAL 5º									
Periodos	Mês	da Sema	Dia	Aula	Aula da UD	Espaço	Modalidade	Aptidão Física	Estagiário
1º Período	Setembro	Sexta	22	4	1 de		Jogos		Joana/Sara
		Terça	26	5	2 de	P	Jogos	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
				6	3 de	P	Jogos	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
	Sexta	29	7	1 de	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara	
	Outubro	Terça	3	8	1 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Tiago/Sara
				9	2 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Tiago/Sara
		Sexta	6	10	3 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	10	1	4 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
				12	5 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
		Sexta	13	13	6 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	17	14	7 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Sara/Tiago
				15	8 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Sara/Tiago
		Sexta	20	16	9 de 10	P	Andebol	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	24	17	10 de 10	P2	Av.Sumativa	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
				18	de 10	P2	Autohetero Avaliação		Joana/Tiago
	Sexta	27	19	1 de 10	P1	Atletismo 1		Joana/Sara	
	Terça	31	20	1 de 10	G	Ginástica Solo		Sara/Tiago	
			21	2 de 10	G	Ginástica Solo		Sara/Tiago	
	Novembro	Sexta	3	22	2 de 10	P2	Atletismo 2		Joana/Sara
		Terça	7	23	3 de 10	P1	Atletismo 3		Joana/Tiago
				24	4 de 10	P1	Atletismo 4		Joana/Tiago
		Sexta	10	25	3 de 10	G	Ginástica		Joana/Sara
		Terça	14	26	5 de 10	P2	Atletismo		Sara/Tiago
				27	6 de 10	P2	Atletismo		Sara/Tiago
		Sexta	17	28	7 de 10	P1	Atletismo		Joana/Sara
		Terça	21	29	4 de 7	G	Ginástica		Joana/Tiago
				30	5 de 7	G	Ginástica		Joana/Tiago
		Sexta	24	31	8 de 10	P2	Atletismo		Joana/Sara
	Terça	28	32	9 de 10	P1	Atletismo		Sara/Tiago	
			33	10 de 10	P1	Atletismo		Sara/Tiago	
	Dezembro	Terça	5	34	11 de 10	P2	Atletismo		Joana/Tiago
				35	12 de 10	P2	Atletismo		Joana/Tiago
Sexta		8							
Terça		12	36	6 de 7	G	Ginástica		Sara/Tiago	
			37	7 de 7	G	Av.Sumativa Ginástica		Sara/Tiago	
Sexta	15	38			P2	Aula Livre		Joana/Sara	
PLANO ANUAL 5º									
Periodos	Mês	da Sema	Dia	Aula	Aula da UD	Espaço	Modalidade	Aptidão Física	Estagiário
2º Período	Janeiro	Sexta	5	39		G	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	9	40	1 de 10	P2	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
				41	2 de 10	P2	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
		Sexta	12	42	1 de 7	P1	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	16	43	3 de 11	G	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Tiago/Sara
				44	4 de 11	G	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Tiago/Sara
		Sexta	19	45	2 de 7	P2	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	23	46	3 de 7	P1	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
				47	4 de 7	P1	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
		Sexta	26	48		G	Corta mato	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
	Terça	30	49	5 de 11	P2	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Sara/Tiago	
			50	6 de 11	P2	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Sara/Tiago	
	Fevereiro	Sexta	2	51	5 de 7	P1	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	6	52	7 de 11	G	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
				53	8 de 11	G	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Tiago
		Sexta	9	54	6 de 7	P2	Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	13						
		Sexta	16	55	9 de 11	P2	Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	20	56	10 de 11	P1	Av. Sumativa/Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Sara/Tiago
				57	11 de 11	P1	Av. Sumativa Futsal	Força/Velocidade/Coordenação	Sara/Tiago
		Sexta	23	58	7 de 7	G	Av. Sumativa Patinagem	Força/Velocidade/Coordenação	Joana/Sara
		Terça	27	59	1 de 10	P2	Basquetebol		Joana/Tiago
	60			2 de 10	P2	Basquetebol		Joana/Tiago	
	Março	Sexta	2	61	3 de 10	P1	Basquetebol		Joana/Sara
		Terça	6	62	4 de 10	G	Basquetebol		Sara/Tiago
				63	5 de 10	G	Basquetebol		Sara/Tiago
		Sexta	9	64	6 de 10	P2	Basquetebol		Joana/Sara
		Terça	13	65	7 de 10	P1	Basquetebol		Joana/Tiago
				66	8 de 10	P1	Basquetebol		Joana/Tiago
		Sexta	16	67	9 de 10	G	Basquetebol		Joana/Sara
		Terça	20	68	10 de 10	P2	Av. Sum. Basquetebol		Sara/Tiago
	69			11 de 10	P2	Av. Sum. Basquetebol		Sara/Tiago	
Sexta	23	70			P1	Aula Livre			

PLANO ANUAL 5º											
Periodos	Mês	da Sema	Dia	Aula	Aula da UD	Espaço	Modalidade	Aptidão Física	Estagiário		
3 e p e r í o d o	Abril	Terça	10	71	1 de 10	P1	Atletismo		Joana/Tiago		
				72	2 de 10	P1	Atletismo		Joana/Tiago		
		Sexta	13	73	1 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Joana/Sara		
				74	3 de 10	P2	Atletismo		Tiago/Sara		
		Terça	17	75	4 de 10	P2	Atletismo		Tiago/Sara		
				76	5 de 10	P1	Atletismo		Joana/Sara		
		Terça	24	77	2 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Joana/Tiago		
	78			3 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Joana/Tiago			
	Sexta	27	79	6 de 10	P2	Atletismo		Joana/Sara			
	Maio	Terça	1								
				Sexta	4	80	7 de 10	G	Av.Sumativa Atletismo		Joana/Sara
		Terça	8								
				Sexta	11	81	8 de 10	P1	Atletismo		Joana/Sara
		Terça	15	82	4 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Sara/Tiago		
				83	5 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Sara/Tiago		
		Sexta	18	84	9 de 10	P2	Atletismo		Joana/Sara		
		Terça	22								
				Sexta	25	85	6 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Joana/Sara
		Terça	29	86	10 de 10	P2	Av. Sum. Atletismo		Sara/Tiago		
	87			7 de 10	P2	Ginástica Aparelhos		Sara/Tiago			
	Junho	Sexta	1								
		Terça	5	88	9 de 10	G	Ginástica Aparelhos		Joana/Tiago		
				89	10 de 10	G	Av. Ginástica Ap.		Joana/Tiago		
		Sexta	8	90							
		Terça	12	91				P1	Tag Rugby		Sara/Tiago
				92				P1	Tag Rugby		Sara/Tiago
	Sexta	15	93								

Anexo III – Plano Anual ESJGZ


PLANO ANUAL 10º									
Período	Mês	D.s	Dia	Aula	Aula da UD	Espaço	Modalidade	Aptidão Física	
1º P e r í o d o	S e t e m b r o	Sexta	15	1		G1	Apresentação		
		Terça	19	2	1 de 6	G1	Apt.Física	Força/Flexibilidade	
				3	2 de 6	G1	Apt.Física	Impulso Vertical e Horizontal	
		Sexta	22	4	3 de 6	E2	Apt.Física	Vaiém	
		Terça	26	5	1 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
				6	2 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
	Sexta	29	7	3 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação		
	O u t u b r o	Terça	3	8	4 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
				9	5 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
		Sexta	6	10	6 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
		Terça	10	11	7 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
				12	8 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
		Sexta	13	13	9 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
		Terça	17	14	10 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
				15	11 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
		Sexta	20	16	12 de 15	E2	Futsal	Resistência/Força/Coordenação	
		Terça	24	17	13 de 15	1 de 7	E2	Futsal/Atletismo	Resistência/Força/Coordenação
				18	14 de 15	E2	Futsal Av. S/autohetero Av.	Resistência/Força/Coordenação	
		Sexta	27	19	15 de 15	1 de 7	G0	Futsal/Atletismo	Resistência/Força/Coordenação
		Terça	31	20	1 de 14	2 de 7	G1	Av. Diag. Ginástica/Atletismo	Resistência/Força/Coordenação
				21	2 de 14	G1	Ginástica	Resistência/Força/Coordenação	
	N o v e m b r o	Sexta	3	22	3 de 14	2 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/orientação espacial/ Coordenação
		Terça	7	23	3 de 14	3 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Or. Espacial/Coordenação
				24	4 de 14	G1	Ginástica	Força/Flexibilidade/Coordenação	
		Sexta	10	25	5 de 14	3 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Or.Espacial/Equilíbrio/coordenação/flexibilidade
		Terça	14	26	5 de 14	4 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Flexibilidade/Resistência
				27	6 de 14	G1	Ginástica	Força/Flexibilidade	
		Sexta	17	28	7 de 14	4 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Flexibilidade
		Terça	21	29	7 de 14	5 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Flexibilidade/Resistência
				30	8 de 14	G1	Ginástica	Força/Flexibilidade	
		Sexta	24	31	9 de 14	5 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Flexibilidade/Resistência
	Terça	28	32	9 de 14	6 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo	Força/Flexibilidade/Resistência	
			33	10 de 14	G1	Ginástica	Força/Flexibilidade		
	D e z e m b r o	Sexta	1						
		Terça	5	34	11 de 14	6 de 7	G1/E	Ginástica Av. S/Atletismo	Força/Flexibilidade/Resistência
				35	12 de 14	G1	Ginástica Av. S.	Força/Flexibilidade	
		Sexta	8						
		Terça	12	36	13 de 14	7 de 7	G1/E	Ginástica/Atletismo (pre.cm)	Força/Flexibilidade/Resistência
37				14 de 14	G1	Ginástica	Força/Flexibilidade		
Sexta	15	38			G1	Atv.Desportivas			

PLANO ANUAL 10º										
Período	Mês	D.S.	Dia	Aula	Aula da UD	Espaço	Modalidade	Aptidão Física		
2º P e r í o d o	J a n e i r o	Sexta	5	39	1 de 16	E2	Av. Diagnóstica Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
		Terça	9	40	2 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
				41	3 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
		Sexta	12	42	1 de 4	4 de 16	E2	Treino Funcional/Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade	
		Terça	16	43	5 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
				44	6 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
		Sexta	19	45	2 de 4	7 de 16	E2	Treino Funcional/Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade	
		Terça	23	46	8 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
				47	9 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade		
		Sexta	26	48	3 de 4	10 de 16	E2	Treino Funcional/Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade	
	Terça	30	49	11 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade			
			50	12 de 16	N	Voleibol	Flexibilidade/Força/Velocidade			
	F e v e r e i r o	Sexta	2	51	4 de 4	13 de 16	E2	Treino Funcional/Voleibol	Força/Velocidade/Resistência	
		Terça	6	52	14 de 16	N	Av. Sumativa Voleibol	Força/Velocidade/Resistência		
				53	15 de 16	N	Ev. Culminante Voleibol	Força/Velocidade/Resistência		
		Sexta	9	54	16 de 16	E2	Ev. Culminante Voleibol	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	13							
		Sexta	16	55	1 de 14	E3	Av. Diagnóstica Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Terça	20	56	2 de 14	N	Treino Funcional/Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
				57	3 de 14	N	Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Sexta	23	58	4 de 14	E3	Treino Funcional/Jogos Pré-Desportivos	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Terça	27	59	5 de 14	N	Treino Funcional/Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
	60			6 de 14	N	Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força			
	M a r ç o	Sexta	2	61	7 de 14	E3	Treino Funcional/Jogos Pré-Desportivos	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Terça	6	62	8 de 14	N	Treino Funcional/Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
				63	9 de 14	N	Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Sexta	9	64	10 de 14	E3	Treino Funcional/Jogos Pré-Desportivos	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Terça	13	65	11 de 14	N	Treino Funcional/Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
				66	12 de 14	N	Av. Sumativa Badminton	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
		Sexta	16	67	13 de 14	E3	Treino Funcional/Jogo Pré-Desportivos	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força		
Terça		20								
Sexta	23	68	14 de 14	E3	Auto/Het.Av. / Atv.Desportivas	Resistência/Orientação Espacial/Velocidade/Força				

PLANO ANUAL 10º										
Período	Mês	D.S.	Dia	Aula	Aula da UD	Espaço	Modalidade	Aptidão Física		
3º P e r í o d o	A b r i l	Terça	10					Força/Velocidade/Resistência		
		Sexta	13	69	1 de 12	E3	Av.Diag. Andebol/ Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	17	70	2 de 12	NAVE	Treino Funcional / Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
				71	3 de 12	NAVE	Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
		Sexta	20	72	4 de 12	E3	Treino Funcional / Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	24	73	5 de 12	NAVE	Treino Funcional / Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
				74	6 de 12	NAVE	Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
	Sexta	27	75	7 de 12	E3	Treino Funcional/Andebol	Força/Velocidade/Resistência			
	M a i o	Terça	1							
		Sexta	4	76	8 de 12	E3	Treino Funcional/Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	8	77	9 de 12	NAVE	Treino Funcional / Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
				78	10 de 12	NAVE	Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
		Sexta	11	79	1 de 11	E3	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	15	80	11 de 12	E2	Treino Funcional / Av.Sumativa Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
				81	12 de 12	E2	Evento Culminante Andebol	Força/Velocidade/Resistência		
		Sexta	18	82	2 de 11	GD	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	22							
		Sexta	25	83	3 de 11	GD	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
	Terça	29	84	4 de 11	E2	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência			
			85	5 de 11	E2	Atletismo	Força/Velocidade/Resistência			
	J u n h o	Sexta	1	86	6 de 11	GD	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	5	87	7 de 11	E2	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
				88	8 de 11	E2	Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
		Sexta	8	89	9 de 11	GD	Treino Funcional/Av.Sumativa Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
		Terça	12	90	10 de 11	E2	Treino Funcional/Atletismo	Força/Velocidade/Resistência		
				91	11 de 11	E2	Auto e Hetero Avaliação	Força/Velocidade/Resistência		
	Sexta	15	92		GD	Atv.Desportivas				

Anexo IV – Plano de Aula

Plano de Aula de			
Aula nº	Aula da UD de Atletismo nº	Data:	Ano/Turma:
Professor Estagiário:	Professor Cooperante:	Hora:	Nº alunos:
Professora Orientadora:		Duração:	Local:
Função didática:		Objetivo(os):	

Parte		Objetivos Específicos	Situação de Aprendizagem	Material	Componentes Críticas
INICIAL					
FUNDAMENTAL					
FINAL					

Anexo V – Ficha de observação 1º momento

Data:	Observador:	Observado:	Nº da Obs:	Ano:	Turma:	Nº de alunos:	UD:
Objectivo: <u>Ganhar a confiança e estabelecer o controlo</u>							

<p>O professor</p> <ul style="list-style-type: none"> . Postura/voz /afetividade. Comportamentos: instrução/ feedback/ organização/ movimentação/ resolução de problemas/observação/ registos 	<p>Interacções</p> <ul style="list-style-type: none"> . Controlo activo – visão / deslocamentos / proximidade física / atenção constante à prática . Clima de aprendizagem - consistência / encorajamento . A disciplina – prevenção e remediação
<p>As atividades da aula</p> <p>- <i>Situações de APZ</i> – duração/ variedade/ adequação e sequência/ ritmo/segurança/agradabilidade/com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa;</p>	
<p>Os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Reacção às actividades / participação / desempenho . Comportamentos – actividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material 	

Anexo VI – Ficha de observação 2º momento

OBSERVAÇÃO – 2º momento

Data:	Observador:	Observado:	Nº da Obs:	Ano:	Turma:	Nº de alunos:
Unidade Didáctica:						

2º Momento - Objectivo: Rentabilizar o tempo de aula (**Gestão**)

Apreciação global:

<p>O professor (estagiário)</p> <ul style="list-style-type: none"> .postura / voz / afectividade . comportamentos - instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos 	<p>Os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> . reacção às actividades / participação / desempenho . comportamentos - actividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material 	<p>Rotinas organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> . antes da prática / formação de grupos / estabelecimento de sinais / autonomização dos alunos nas rotinas organizativas . episódios de organização / transições / gestão de espaços e materiais
<p>Actividades da aula</p> <p>- <i>situações de APZ</i> - tempo / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa</p>		
<p>Interacções</p> <ul style="list-style-type: none"> . controlo activo – visão / deslocamentos / proximidade física / atenção constante à prática . clima de aprendizagem - consistência / encorajamento / . a disciplina – prevenção e remediação 		

Anexo VII – Ficha de observação 3º momento

Data: _____	Observador: _____	Observado: _____
Nº da Obs: _____	Ano: _____	Turma: Nº de alunos: _____
		Unidade Didáctica: _____

Objectivo: Melhorar a qualidade da informação (Instrução)

Apreciação global:

Os alunos

- . reacção às actividades / participação / desempenho
- . comportamentos - actividade motora / demonstração / ajuda / manipulação de material / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa

Actividades da aula

- *situações de APZ* - tempo / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa

Interacções

- . controlo activo – visão / deslocamentos / proximidade física / atenção constante à prática
- . clima de aprendizagem - consistência / encorajamento
- . a disciplina – prevenção e remediação






O professor

- . postura / voz / afectividade
- . comportamentos - instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos

Técnicas de instrução / correção

- exposição / demonstração / questionamento / demonstração / alunos como agentes de ensino
- apresentação da informação (o que dizer e como dizer) e FB (como, quando e porquê)

Anexo VIII – Exemplo de um Plano de TF

Treino Funcional Aula 1 de 8		
<h1>10º</h1> <h1>17/04/2018</h1>	Tempo de exercitação	30''
	Tempo de recuperação	15''
	Pausa entre voltas (3 voltas)	45''
	Tempo total do exercício	25'
<p>• Cada grupo distribui-se por uma estação sendo que todos trabalham o mesmo exercício dessa estação.</p>		
Exercício	Componentes Críticas	Pilares Movimento
1- Saltitos entre a linha ao pé coxinho 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o ritmo; - Saltar entre uma linha de um lado para o outro ao pé coxinho; - Variar o pé em cada percurso; 	Saltar
2- Passar a bola ao colega sem deixar cair o balão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois a dois, um colega deve manter um balão no ar, sem o deixar cair, e ao mesmo tempo receber o passe do colega com a bola de andebol e devolver; 	Coordenar
3- Escada de agilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar exercícios de velocidade; - 1º corrida em skipping baixo o mais rápido possível; - Realizar o maior nº de percursos em 30 segundos; 	Saltar; Correr
4- Extensões de braços 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois a dois e frente a frente, realizam extensões de braços e quando sobem dá "+ 5 ao colega" 	Baixar; Elevar
5- Corrida 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois a dois, um colega coloca-se atrás do outro e envolve uma fita à volta do seu abdómen, segurando-a por trás com as duas mãos; - O colega da frente começa a correr e o de trás tem de o segurar, de modo a que este não alcance a linha final; 	Puxar;

Material: 6 fitas; 6 bolas de andebol; escada de agilidade; 3 balões

Anexo IX – Questionário estudo

Perceção dos alunos acerca do Treino Funcional nas aulas de Educação Física

O objetivo deste estudo é averiguar os conhecimentos, opiniões e sentimentos que os alunos têm em relação à prática do Treino Funcional nas aulas de Educação Física.

1. De que forma é que tu entendes a relação entre o Treino Funcional e a tua saúde, atualmente e no futuro?

2. Durante a prática do Treino Funcional que realizaste nas aulas, o que sentias quando fazias os exercícios?

3. Qual a tua opinião sobre a inclusão deste tipo de trabalho nas aulas de Educação Física?

Obrigada pela tua colaboração!